

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUAS CLÁSSICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

JOSÉ GERALDO PEREIRA BAIÃO

O GÊNERO *APRESENTAÇÃO*

NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Brasília, 2007

JOSÉ GERALDO PEREIRA BAIÃO

**O GÊNERO APRESENTAÇÃO
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Dissertação submetida ao
Departamento de Lingüística, Língua
Portuguesa e Línguas Clássicas como
parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Lingüística pela
Universidade de Brasília – UnB.**

**Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Luiza
Monteiro Sales Coroa**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (Presidente – LIP/UnB)

Prof^a Dr^a Maria do Socorro Oliveira (UFRN)

Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno (LIP/UnB)

Prof^a Dr^a Ana Adelina Lôpo Ramos (LIP/UnB – suplente)

RESUMO

Nesta pesquisa, estudamos os textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir de um *corpus* retirado de 35 obras didáticas disponíveis no mercado editorial e freqüentemente adotadas nas escolas brasileiras, incluindo as 9 obras recomendadas pelo Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM/2006). Caracterizamos as principais marcas lingüísticas formais e discursivas do texto introdutório da obra didática bem como estabelecemos como o texto de *Apresentação* constitui as identidades do seu autor, do seu interlocutor e da própria língua portuguesa. Finalmente, identificamos o efetivo interlocutor desse texto. A recorrência de uma discursividade muito homogênea e regular, em todo o *corpus*, permitiu-nos classificar o texto de *Apresentação* como um gênero textual específico dentro do espaço discursivo do livro didático. Para o enfoque da categoria de gênero, apoiamos-nos basicamente em Bakhtin (2003), Bazerman (2005) e Marcuschi (2005). No estabelecimento da concepção de língua adotada nesta pesquisa, servimo-nos sobretudo de Bakhtin (2004) e Marcuschi (2005). No estudo acerca da constituição de identidades, baseamo-nos em Hall (2000), Silva (2000) e Lopes (2003). Servimo-nos basicamente de Orlandi (2003, 2004) como norteadora dos princípios de análise de discurso empregados nesta pesquisa.

Palavras-chave: livro didático, apresentação, gênero textual.

ABSTRACT

In this research, we analyzed the prefaces of Portuguese textbooks, based on 35 publications that are commonly adopted by Brazilian schools, 9 of them recommended by the government (national book program for secondary schools - PNLEM/2006).

We characterized the main formal linguistic and discursive features of these introductory texts, and established how they constitute the author's identity, the identity of his/her interlocutor and the identity of the Portuguese language itself.

Finally, we identified the effective interlocutor of this text. The recurrence of a very homogeneous and regular discursiveness, in all *corpus*, allowed us to classify the introduction as a specific textual genre in the textbooks' linguistic context. For this, we basically used Bakhtin (2003), Bazerman (2005) and Marcuschi (2005). To establish the conception of language adopted in this research, Bakhtin (2004) and Marcuschi (2005) were used. The study about the identity constitution was based on Hall (2000), Silva (2000) and Lopes (2003). For principle of speech analysis, we basically followed Orlandi (2003, 2004).

Keywords: textbook, preface, textual genre.

*Para Gislene e Isabela, minhas meninas.
À Maria Luiza Coroa, mar de lucidez, porto seguro.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1	
O livro didático no contexto da educação brasileira	13
CAPÍTULO 2	
Referenciais teóricos	24
2.1 Concepção de língua	24
2.2 Gêneros textuais	32
CAPÍTULO 3	
Aspectos lingüísticos do texto de <i>Apresentação</i>	41
3.1 Aspectos formais	45
3.2 Aspectos discursivos	49
CAPÍTULO 4	
A constituição de identidades no gênero <i>Apresentação</i>	58
4.1 A constituição da identidade do autor	59
4.2 A constituição da identidade do estudante	67
4.3 A constituição da identidade do professor	71
4.4 A constituição da identidade nacional por meio da linguagem	77
4.5 A efetiva interlocução no gênero <i>Apresentação</i>	81
ALGUMAS (OUTRAS) CONSIDERAÇÕES	95
BIBLIOGRAFIA	98
ANEXOS	
Anexo I	104
Anexo II	106
Anexo III	110

INTRODUÇÃO

O livro didático é um instrumento constante em nossas salas de aula. Concebido para ser um *auxiliar* no processo de ensino-aprendizagem¹, muitas vezes a obra didática, em virtude de uma necessidade ou opção do professor e, também, da precariedade em que se encontra a maioria de nossas escolas públicas, acaba sendo o único recurso didático de que dispõe o docente em seu trabalho cotidiano com os estudantes.

Assim, em função da onipresença do livro didático em nossas escolas, o currículo, os objetivos e os conteúdos dos ensinos fundamental e médio acabam sendo, freqüentemente, estabelecidos por ele, que, por sua vez, apresenta-se como o portador dos saberes instituídos hegemonicamente pelas instâncias de poder socialmente constituídas. Por isso, acreditamos que toda pesquisa que vise a estudar a influência do livro didático na educação fundamental e média do país revista-se da mais alta importância.

No caso desta dissertação, estudamos o texto² de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa. Trata-se de analisar o texto que abre o livro e que revela, por meio da fala explícita do autor, a concepção de língua e o projeto didático-pedagógico proposto pela obra, sustentado pela editora capitalista que a publica e abalizado institucionalmente pelas instâncias hegemônicas de poder.

¹ Segundo o PNLEM/2006 (disponível em <<http://www.fnde.gov.br>>), o livro didático "deve **auxiliar** o professor na busca por caminhos possíveis para a sua prática pedagógica". (destaque nosso)

² Nesta pesquisa, não nos preocupamos em estabelecer a distinção entre *gênero* e *texto*. Muitas vezes usamos esses termos como sinônimos.

Verdadeiro "cartão de visitas" do livro didático, a *Apresentação* procura fazer uma propaganda explícita da viabilidade e da eficácia pedagógicas do projeto editorial do livro, argumentando por que o livro didático deve ser adotado em nossas escolas. Mas, além disso, o texto de *Apresentação* estabelece identidades do autor, do interlocutor e da própria língua portuguesa. Nesse sentido, entender como se constitui discursivamente o texto de *Apresentação* ajuda a explicitar a visão hegemônica do projeto didático-pedagógico encampado pelas editoras que auferem enormes lucros com a comercialização do livro didático no Brasil, respaldadas que são pelas instâncias hegemônicas de poder.

1. Questões de pesquisa

Norteiam esta pesquisa as seguintes questões:

a) Como considerar, no âmbito da classificação de gêneros, o texto de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa um gênero textual específico? Com que finalidade é constituído o texto de *Apresentação* no livro didático?

b) Quais as mais relevantes marcas formais constituidoras do texto de *Apresentação* como um gênero?

c) Quais os principais aspectos discursivos constituidores do texto de *Apresentação* como um gênero?

d) Como o texto de *Apresentação* constitui identidades do autor (ou autores³) da obra didática, do(s) interlocutor(es) e da própria língua portuguesa?

e) Quem, efetivamente, lê o texto de *Apresentação*?

³ Ao longo desta dissertação, adotaremos apenas o termo "autor", no singular, para designar o sujeito produtor do texto de *Apresentação*, independentemente de a obra didática em questão ser um produto de elaboração coletiva.

2. Objetivo geral

Caracterizar aspectos formais, discursivos e interacionais do texto de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa como um gênero textual específico, inserto num gênero textual mais abrangente, representado pelo espaço discursivo estabelecido pelo livro didático.

3. Objetivos específicos

a) Identificar as mais relevantes marcas lingüístico-formais constituidoras do texto de *Apresentação*;

b) Caracterizar as principais marcas lingüístico-discursivas constituidoras do texto de *Apresentação*;

c) Estabelecer como o texto de *Apresentação* constitui as identidades do autor da obra didática, do seu interlocutor e da própria língua portuguesa;

d) Identificar o efetivo interlocutor do texto de *Apresentação*.

4. Metodologia e *corpus* de análise

Procede-se, nesta pesquisa, a uma análise qualitativa de um *corpus* constituído de textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio brasileiro. As obras seleccionadas, em cujo corpo o texto de *Apresentação* se insere, representam praticamente a totalidade das publicações adotadas em nossas escolas, tanto da rede particular quanto da rede pública de ensino do Distrito Federal. Representam, também, a imensa maioria das obras disponíveis no mercado editorial brasileiro voltado para as publicações de caráter didático.

O *corpus* sobre o qual se assentarão as análises desta dissertação constitui-se de textos de *Apresentação* de trinta e cinco obras didáticas do ensino médio (incluindo as nove obras recomendadas pelo Programa Nacional

do Livro para o Ensino Médio/2006), selecionadas a partir de seu alcance mercadológico, de sua adoção constante em salas de aula pelos professores brasileiros e, quando for o caso, de sua recomendação pelo PNLEM/2006. Acreditamos, pois, tratar-se de um *corpus* representativo dos principais livros didáticos que circulam no mercado editorial brasileiro e que se têm adotado na maioria das escolas das redes pública e particular de ensino do país.

A análise das marcas discursivas da *Apresentação* recebeu uma contextualização das práticas em que ocorre sua leitura. Assim, com o propósito de avaliar como professores e estudantes vêem a influência do texto de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa no contexto da escola, foi elaborada uma sondagem composta de dois questionários – um para o estudante (cf. Anexo I) e outro para o professor (cf. Anexo II) –, com o objetivo de constatar, em princípio, se esses dois atores do processo educacional lêem o texto introdutório das obras didáticas. Os questionários objetivam também abordar que visão revelam o educando e o professor acerca da importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente no caso do questionário dirigido ao professor, procurou-se averiguar com que frequência o livro didático é empregado ao longo do período letivo e se o docente utiliza textos (de outros livros didáticos ou não) paralelamente à obra didática adotada oficialmente pela escola.

Essa amostra, que visou ouvir professores e estudantes a respeito de sua percepção sobre o livro didático, foi randômica: foram pesquisados 140 alunos do ensino médio das redes particular e pública de Brasília e 30 professores dos ensinos fundamental e médio das escolas das redes pública e particular de ensino de Brasília. O número expressivamente maior de estudantes em relação ao de professores foi estabelecido por ser aquele um universo quantitativamente maior, especialmente no intuito de constatar – como se suspeitava – se o estudante efetivamente lê o texto de *Apresentação* a ele explicitamente dirigido pelo autor do livro didático.

Os questionários não identificam nominalmente o entrevistado. Para efeito de sistematização, catalogação e análise das respostas, os questionários foram apenas numerados de 1 a 140 (estudantes) e de 1 a 30 (professores).

Assim, quando nos referimos nesta dissertação a uma resposta que tenha como autor, por exemplo, o Estudante 21, quer-se dizer que essa resposta refere-se ao questionário dirigido ao estudante cuja identificação corresponde aleatoriamente ao número 21.

5. Referenciais teóricos

Baseia-se esta dissertação em abordagens de gêneros de viés bakhtiniano – já que se levam em consideração os entrelaçamentos dialógicos do texto de *Apresentação* com o contexto histórico e social em que ele é produzido. Também nos esteamos em princípios de análise de discurso de diferentes procedências teóricas – uma vez que se examinam as marcas lingüístico-formais⁴ e lingüístico-discursivas⁵ constituidoras dos efeitos de sentido que o texto de *Apresentação* suscita em seu interlocutor. Apoiamo-nos também em textos que tratam da constituição de identidades em nossa sociedade pós-moderna.

Para o enfoque da categoria de gênero, apoiamo-nos basicamente em Bakhtin (2003), Bazerman (2005) e Marcuschi (2005). No estabelecimento da concepção de língua adotada nesta pesquisa, servimo-nos sobretudo de Bakhtin (2004a), e Marcuschi (2005). No estudo acerca da constituição de identidades, baseamo-nos em Hall (2000), Silva (2000) e Lopes (2003). Servimo-nos de Orlandi (2003, 2004) como norteadora dos princípios de análise de discurso empregados nesta pesquisa. Quanto ao papel do livro didático no contexto da educação brasileira, esteamo-nos essencialmente em Coracini (1999, 2003) e nos autores ali citados.

⁴ Por aspectos formais denominamos, abreviadamente, os aspectos físicos com que o texto se constitui, tais como a sua iconicidade, a sua disposição gráfica, seu contexto de ocorrência, entre outros.

⁵ Denominamos aspectos lingüístico-discursivos os efeitos das construções de sentido que o texto visa a produzir no interlocutor.

6. Organização do trabalho

O texto de *Apresentação*, considerado nesta dissertação como um gênero textual específico de um determinado contexto enunciativo, constitui um dos vários espaços discursivos do livro didático em que se podem depreender a concepção lingüística adotada pelo autor e a explicitação de um projeto didático-pedagógico. A *Apresentação* constitui uma peça textual com formatação propagandística e retórica que visa a atingir o interlocutor no intuito de cativar-lhe a simpatia para um produto altamente rentável da indústria editorial brasileira – o livro didático.

Nesta dissertação, o Capítulo 1 trata da onipresença do livro didático no contexto da educação brasileira e da enorme lucratividade que esse produto garante às editoras capitalistas que o publicam. No Capítulo 2, expõem-se os referenciais teóricos que constituem os dois eixos que cimentam nossas análises: a concepção de língua e a noção de gênero textual. Outros referenciais encontram-se distribuídos ao longo dos demais capítulos, mas sempre gravitando esses dois eixos estruturantes. No Capítulo 3, procura-se identificar as principais marcas formais e discursivas constituidoras do gênero textual *Apresentação*. No Capítulo 4, analisa-se, a partir do referencial teórico, como o texto de *Apresentação* constitui identidades para o seu autor, para o seu interlocutor e para a língua. Procura-se aí também identificar, por meio de análise de pesquisa feita junto a professores e estudantes, o efetivo leitor do texto de *Apresentação*.

CAPÍTULO 1

O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Não dê esmola. Dê cidadania. Esse foi o tema de uma campanha empreendida pelo Governo do Distrito Federal (gestão Cristovam Buarque, 1995/1999) para conscientizar as pessoas de que, bem mais relevante do que dar esmolas em semáforos, por exemplo, seria encaminhar os socialmente excluídos a centros de apoio comunitário, para que essas pessoas pudessem ter acesso aos vários programas de inclusão social do governo, proporcionando-lhes, assim, um mínimo acesso a seus direitos básicos de cidadão.

De todos os programas de inclusão social, a educação, acreditamos, é o grande promotor da cidadania. É por meio de uma educação pública, universal e de qualidade que as pessoas podem lutar conscientemente pelo acesso a seus direitos, uma vez que cidadãos instruídos e politicamente conscientes têm maior força reivindicatória em face dos Poderes Públicos.

No Brasil, a educação representa um resgate da cidadania por parte da imensa parcela dos excluídos socialmente. Em nossos quinhentos anos de história a partir do domínio português, no entanto, a educação sempre se mostrou um privilégio de uma pequeníssima elite socioeconômica, ficando a grande massa populacional sempre à margem do sistema educativo formal, o que só corrobora a iniquidade de nosso excludente quadro social. Só pela educação se redime o cidadão e não pelo mero desenvolvimento econômico, que, em nosso país, sempre funcionou como um fator de concentração ainda maior da renda, já que a “repartição do bolo” sempre se mostrou desigual entre nós. Nesse sentido, afirma Cristovam Buarque (2005: A3):

A desigualdade na idade adulta está na desigualdade no berço da criança (...) **a porta da igualdade é a educação** que completa o berço, e não a fábrica que completa a renda. (destaque nosso)

A implantação de um amplo sistema de educação pública em nosso país decorreu de um processo histórico de desenvolvimento dos grandes centros urbanos, sob a égide de um nascente capitalismo industrial, num país de profundas raízes agrárias, oligárquicas e escravocratas, que constituem marcas endêmicas de nosso atraso social e econômico.

Com o advento da industrialização do país, em meados do século XX, um grande contingente populacional afluiu às principais cidades brasileiras, que sofreram um inexorável ciclo de crescimento e de urbanização, o que modificou o perfil predominantemente agrário e oligárquico em que se assentava, desde o século XVI, a sociedade brasileira.

Na realidade, mudanças estruturais se faziam sentir já nas derradeiras décadas do Império, no final do século XIX, em que a expansão da lavoura cafeeira, a remodelização da infra-estrutura do país (por meio de redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos, etc.), um incipiente surto de crescimento industrial e, principalmente, uma urbanização significativa aliada ao fim do regime de escravidão e a conseqüente adoção do trabalho assalariado completavam um conjunto de processos que colocou o Brasil no rumo de uma crescente modernização capitalista.

No contexto dessas transformações, o Império já se vinha esfacelando, abrindo, assim, caminho para a adoção de um novo regime político: a República. Acerca desse contexto histórico, escreve Ghiraldelli Jr. (2003: 16):

A reorganização do Estado devido ao advento da República, assim como a urbanização do país, foram fatores decisivos para a criação de novas necessidades para a população, o que possibilitou que a escolarização aparecesse como meta almejada pelas famílias que viam nas carreiras

burocráticas e intelectuais um caminho mais promissor para seus filhos.

Nos aglomerados urbanos, exige-se que o trabalhador possua um determinado nível de educação formal, já que é nas cidades que se fixam a burocracia oficial, os cartórios e os escritórios comerciais – organizações que demandam funcionários escolarizados capazes de redigir ofícios, memorandos, certidões, pareceres e outros textos que exigem uma certa escolarização e conhecimento técnico de seus escreventes. Também as indústrias, que se instalam predominantemente nos grandes centros urbanos, necessitam de operários minimamente instruídos para operar máquinas e decodificar manuais de instrução técnicos, etc.

Com a progressiva expansão das cidades, cresce também a demanda social por médicos, advogados, arquitetos, engenheiros, professores e outros profissionais liberais, cuja formação depende de um sistema educacional formal consolidado. Enfim, foi somente com a expansão dos grandes centros urbanos e com o incremento da indústria e o crescente aumento populacional nas cidades, em meados do século XX, que o Estado encampou um programa universal de educação pública para a grande massa populacional brasileira.

A criação de uma ampla rede de educação pública surge, contudo, no Brasil, não como o resultado de uma concepção idealista ou altruísta por parte de governantes esclarecidos e realmente comprometidos com a efetiva implantação de uma rede educacional pública de qualidade para a grande massa populacional brasileira. Esse projeto educacional tampouco surge em virtude de uma vontade política de construir uma nação que tenha por base uma educação popular de qualidade, mas sim para atender a demandas sociais e econômicas surgidas com o advento da industrialização e a crescente expansão dos centros urbanos do país. Nesse sentido, para Ghiraldelli (2003: 15):

O entusiasmo pela educação teve um **caráter quantitativo**, ou seja, em última instância resumiu-se na

idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo. (destaque nosso)

Essa educação elementar promovida pelo Estado visava a promover uma alfabetização em massa da população, cujo índice de analfabetismo chegava, segundo Ghiraldelli (2003), a assombrosos 75% em 1920. O intuito dos governantes responsáveis pelos primeiros programas de educação estatais de massa empreendidos no Brasil era, pois, o de resgatar do limbo do analfabetismo a maioria da população dos grandes centros urbanos, em sua quase totalidade formada por pessoas egressas das zonas rurais, tarefa que, por si só, já representava uma verdadeira cruzada, haja vista o analfabetismo endêmico que grassava no país, fruto de um passado colonial escravocrata e elitista.

Não se concebeu à época, contudo, um programa de metas educacionais ousadas e modernizantes, que visasse a formar um cidadão consciente e politicamente participativo, mas sim um mero plano de ação que se limitava, quando muito, a fazer com que o trabalhador aprendesse a rascunhar o próprio nome e soletrasse algumas poucas sílabas, o que o tornava apto a ser um potencial eleitor, facilmente manipulável pelas elites políticas regional e nacional. Esse quadro de precariedade educacional da população brasileira pode ser constatado, por exemplo, em obras literárias que retratam a realidade do cidadão brasileiro no início do século XX, como se lê em Torres (2004: 68):

Agora o filho parecia se envergonhar dele, porque não respondia suas cartas, isto é, os recados que a mulher esgarranchava em suas próprias cartas, já que ele, o velho, mal sabia assinar o nome em dias de eleição, **o que não era nenhuma vergonha, todos aqui são assim: desde que se aprenda a votar, não se precisa saber mais nada.** (destaque nosso)

Mesmo hoje em dia, o analfabetismo funcional constitui uma doença que grassa endemicamente em nosso país, como se pode constatar em recente pesquisa promovida pelo Ibope (disponível em

<<http://www.ibope.com.br>>, publicada em 25 de maio de 2004), sobre a qual comenta a procuradora de justiça do Ministério Público do Estado de São Paulo, Luiza Nagib Eluf (2005: A-2):

Os dados mostram que 75% da nossa população não consegue ler nem escrever satisfatoriamente, pois muitos daqueles que eram considerados alfabetizados por outros métodos de avaliação, embora conseguissem ler palavras, não tinham noção do que elas realmente significavam e não compreendiam corretamente o sentido de um texto. Assim, dos 170 milhões de habitantes brasileiros, cerca de 130 milhões vivem na ignorância. O conceito de analfabetismo funcional foi desenvolvido pela Unesco no fim da década de 1970 e engloba aqueles que não conseguem utilizar a leitura e a escrita para se inserir plenamente na sociedade e compreender a realidade. **Essa, portanto, é a verdadeira exclusão social.** (destaque nosso)

Hoje, a rede pública de ensino abrange a quase totalidade de nosso imenso território, mas, nem por isso, pode-se dizer que a educação formal garantida pelo Estado tenha-se mostrado uma educação eficiente e de qualidade. Faltam-lhe recursos humanos, materiais e financeiros, as instalações físicas das escolas públicas em geral são precárias e constantemente depredadas por grupos de vândalos, os professores e demais profissionais de ensino se vêm desprestigiados socialmente e desestimulados em face dos baixos salários, além de apresentarem um baixo nível de qualificação profissional.

Fernando Meirelles (2007: E4) descreve bem o quadro em que se encontra o ensino público no Brasil:

Escolas destruídas, professores sem capacitação, alunos desmotivados são o resultado de **uma opção de ensino que resolveu ser abrangente, pagando o preço de nivelar por baixo** (...) A viabilidade do nosso país depende muito menos de Programas de Aceleração de Crescimento do que de um investimento sólido e prioritário em educação. (destaque nosso)

É nesse contexto de *massificação do ensino*, em uma sociedade econômica e socialmente atrasada, que assiste ao alvorecer de um capitalismo tardio de tipo industrial, que se insere a questão da produção e distribuição/comercialização do livro didático em nosso país.

A demanda governamental por livros didáticos que atendam a toda a rede pública de ensino do país exige das editoras que os publicam uma quantidade fenomenal de exemplares, como se pode notar na tabela abaixo (relativa ao ano de 2007), cujos dados estão disponíveis ao público na página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

LIVROS DIDÁTICOS DISTRIBUÍDOS PARA O ANO LETIVO DE 2007

Programa	Unidades
PNLD	102.521.965
PNLEM	9.175.439
PNBE	7.233.075
Alfabetização (libras)	16.500
PNBE – braile	11.360
PNLD – braile	9.310
Dicionários – 5ª a 8ª	1.721.704
TOTAL	120.689.353,00

(Fonte: www.fnde.gov.br)

O mercado do livro didático, principalmente o mercado voltado para a rede pública de ensino, movimentava anualmente cifras estratosféricas, conforme se nota na tabela a seguir, também disponível na página do FNDE:

VERBAS ALOCADAS PELO FNDE PARA A AQUISIÇÃO
DE OBRAS DIDÁTICAS
ANO: 2007

PNBE	38.452.312,58
PNBE – braile	198.596,24
PNLD	536.302.686,32
PNLD – dicionários	15.211.817,86
PNLD – braile	2.160.829,00
PNLD – libras	245.520,00
PNLEM	117.710.111,85
PNLEM – braile	279.992,16
TOTAL	710.561.866,01

(Fonte: www.fnde.gov.br)

O livro didático representa um *produto* do fenômeno de massificação e estandarização do processo educacional brasileiro, já que, como uma mercadoria, o seu objetivo primeiro é o lucro pecuniário que proporciona às grandes editoras do mercado.

Com a progressiva expansão da rede pública de ensino, num país continental como o Brasil, abriu-se um gigantesco e lucrativo mercado para publicações de caráter didático, que, com o passar do tempo, firmou-se como o mais rentável segmento editorial do país, como os números das tabelas acima revelam.

No afã de abocanhar o cobiçado e altamente rentável nicho mercadológico representado pela comercialização do livro didático em todo o território nacional, as grandes editoras produzem em larga escala obras didáticas e as submetem à apreciação do Ministério da Educação, órgão que designa um grupo de especialistas para, depois de exaustiva análise das publicações, recomendar ou não a adoção de determinados livros didáticos. As

editoras também promovem seus livros didáticos junto às escolas e aos professores, os quais são instâncias a quem compete adotar e utilizar em sala de aula os livros didáticos existentes no mercado editorial brasileiro.

É, pois, no intuito do lucro comercial e atuando no vazio deixado pela precariedade humana e material em que se encontra o sistema educacional da rede pública de ensino que nasce e se consolida a indústria do livro didático no Brasil.

A precariedade e o estado falimentar em que se encontra a grande maioria das escolas da rede pública de ensino fazem com que o professor, muitas vezes por absoluta falta de recursos – humanos e materiais –, depare-se com a situação de contar *apenas* com o livro didático como instrumento norteador e principal suporte de sua prática didático-pedagógica. Tal fato confere à obra didática um fundamental papel no contexto da educação brasileira, pois muitas vezes pelo livro didático define-se todo o processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas. Conforme Coracini (1999: 11):

Os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento, tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que buscam nesses manuais legitimação e apoio para suas aulas (...) O livro didático – lugar de estabilização –, legitimado pela escola e pela sociedade, define, para professores e alunos, o que e como se deve ensinar / aprender.

Para conseguir uma massiva penetração no universo educacional brasileiro, os editores de livros didáticos montam uma bem organizada indústria capaz de produzir as obras escolares, divulgá-las e comercializá-las por todo o território nacional. O livro didático torna-se, assim, o lucrativo resultado de uma poderosa indústria voltada para o altamente rentável mercado editorial brasileiro de publicações de caráter didático.

O mercado editorial brasileiro voltado para publicações didáticas representa 54% do total de livros vendidos anualmente no Brasil, conforme se observa na tabela abaixo, relativa ao ano de 1998 (Câmara Brasileira do Livro: 2000):

FATURAMENTO E EXEMPLARES VENDIDOS POR SEGMENTO EDITORIAL
NO BRASIL RELATIVOS AO ANO DE 1998

	Faturamento (US\$ Mil)	Exemplares Vendidos (Unidades)
Didáticos*	790.265	144.490.241
Obras Gerais**	404.345	71.317.369
Religiosos	147.890	59.123.165
Técnico- Científicos e Profissionais	396.775	21.403.866

* Incluem pré-escolar, ensinos fundamental e médio e paradidáticos.

** Incluem literatura infanto-juvenil e adulta.

(Fonte: www.cbl.org.br)

Como todo produto comercial – ou seja, como toda *mercadoria* –, o livro didático conta com uma série de fatores para a sua promoção e aceitação mercadológica, tais como o suporte de um gigantesco parque gráfico e editorial, uma ampla rede nacional de distribuidores e eficientes equipes de divulgadores e promotores comerciais.

Aliado a todo esse suporte físico de promoção comercial, o livro didático conta também com um instrumento lingüístico de persuasão: um texto introdutório, intitulado *Apresentação*, inserido em suas primeiras páginas, que visa a apresentar, justificar e promover o projeto didático-pedagógico representado pelo manual didático encampado por uma grande editora.

Esses textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa – objeto de estudo desta dissertação – representam um discurso recorrentemente padronizado nas várias obras didáticas disponíveis em nosso mercado editorial. Praticamente todos os livros didáticos trazem em suas páginas iniciais um texto introdutório e esses textos mantêm entre si uma surpreendente regularidade formal e discursiva que os caracteriza como

construtos específicos de um determinado contexto enunciativo. A *Apresentação* é uma parte constitutiva da totalidade da obra didática, visa a efeitos de sentido específicos e é nesse contexto que esta dissertação enfoca esse texto introdutório do livro didático.

Objetiva-se, nesta pesquisa, investigar como se estrutura o texto de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa e estabelecer suas marcas lingüísticas constitutivas. Objetiva-se caracterizar os textos de *Apresentação* como construções lingüísticas características relativamente padronizadas de um determinado contexto enunciativo, que visam a um determinado efeito de sentido.

A *Apresentação* propõe oferecer um produto confeccionado pela grande indústria editorial. Esse produto promete aprimorar a competência lingüística do interlocutor / consumidor e garantir-lhe a inserção num mundo altamente semiotizado, pois no discurso do livro didático, a capacidade de expressar-se competentemente e de compreender criticamente os vários textos que circulam pela sociedade constituem verdadeiros fatores de sobrevivência no mundo contemporâneo.

Objetiva-se nesta dissertação, fundamentalmente, analisar a estruturação formal e discursiva dos textos introdutórios de obras didáticas de Língua Portuguesa, bem como investigar como se constroem discursivamente, no texto de *Apresentação*, as identidades do autor da obra didática, do estudante e do professor no processo de ensino-aprendizagem por meio da prática pedagógica recomendada pelo livro didático. Também analisamos como esses textos constituem identidades para própria língua portuguesa e também para a nacionalidade dos sujeitos.

Interessa-nos estudar a constituição identitária do autor do texto de *Apresentação* do livro didático, uma vez que é nesse texto que o autor estrutura um discurso em que se estabelecem a concepção de língua adotada e o projeto didático-pedagógico proposto ao longo da obra didática, sob o respaldo da grande indústria do livro didático no Brasil e a chancela das instâncias hegemônicas de poder.

A constituição identitária do estudante estabelecida pelo texto de *Apresentação* nos interessa já que essa identidade é estabelecida pelo autor de maneira uniformizante, como se todos os estudantes brasileiros partilhassem de uma mesma realidade social, como se todos tivessem os mesmos interesses, as mesmas vontades, os mesmos desejos.

Já a constituição identitária do professor, no texto de *Apresentação*, também é objeto de estudo nesta dissertação, pois é o docente o responsável pela adoção do livro didático na escola e pela implementação do projeto didático-pedagógico proposto pela obra adotada oficialmente.

Em nossa análise, partimos do pressuposto de que os textos não apenas transmitem informações, eles não são meros construtos referenciais, mas que eles estabelecem realidades, ou, como observa Fairclough (2001: 22), “os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem e as constituem”. Assim, focalizamos o texto de *Apresentação* não apenas enquanto mera peça promocional do livro didático ou simples introdução ao conteúdo da obra, mas procuramos descortinar as várias constituições identitárias estabelecidas por seu autor. Procuramos mostrar que é necessário ao texto de *Apresentação* constituir identidades uniformizantes para o estudante, para o professor e para a língua nacional, já que o mesmo livro didático precisa ser distribuído às mais diferentes regiões do país, do contrário esse produto não apresenta viabilidade econômica para as editoras que o publicam.

Nos livros didáticos, o texto da *Apresentação* constitui um elemento tão freqüente que, das trinta e cinco obras que compõem o *corpus* em que se baseia o presente estudo, todas contam com um texto introdutório intitulado *Apresentação*, inserido em suas primeiras páginas. Discurso sempre presente já de longa data em nossos livros didáticos, a *Apresentação*, no espaço discursivo da obra didática, funciona como um verdadeiro “cartão de visitas” da publicação, na qual se expõem as diretrizes que norteiam a feitura da obra e se estabelecem as concepções lingüísticas – práticas e teóricas – adotadas pelo autor do livro didático, com o respaldo do aparato editorial que o publica e das instâncias hegemônicas de poder socialmente constituídas.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Neste capítulo, dissertamos acerca de dois grupos de referenciais teóricos que constituem os eixos em que nos apoiamos ao longo desta pesquisa: a concepção de língua com que encaramos os enunciados lingüísticos e a noção de gênero textual com que focalizamos os textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa. Outros referenciais, igualmente importantes e norteadores de nossa pesquisa, encontram-se presentes ao longo dos demais capítulos desta dissertação, sempre, no entanto, gravitando esses dois referenciais norteadores de nossa pesquisa.

2.1 Concepção de língua

Acreditamos que toda pesquisa lingüística deva estear-se numa concepção explícita de língua e, principalmente, que essa concepção seja bem delineada pelo pesquisador em seu trabalho. É essa concepção que vai apontar para o analista os rumos que ele deverá tomar ao longo de sua pesquisa, adotando determinadas perspectivas e descartando outras, em função de seu posicionamento perante o objeto de estudo, no caso, a linguagem.

Deve-se ter em mente, no entanto, que o recorte epistemológico representado por determinada concepção de língua por parte do pesquisador não é, de modo algum, neutro ou desvincilhado de predeterminações

ideológicas⁶. Ao assumir uma postura analítica em face do fenômeno lingüístico, o estudioso adota um conjunto de princípios ideológicos que vão direcionar-lhe o foco para determinados aspectos da linguagem em detrimento de outros. A própria concepção de língua que se adota numa pesquisa lingüística já é por si mesma uma concepção marcada ideologicamente, uma vez que representa *uma escolha dentre muitas outras possíveis* em face do fenômeno lingüístico.

Os propósitos que o pesquisador da linguagem pretende atingir com seu trabalho apontam de antemão para uma concepção específica do fenômeno lingüístico, o que faz com que toda a pesquisa se revele comprometida com esses propósitos ideológicos do analista. Nesse sentido, não cabe falar em uma pretensa neutralidade do fazer científico, pois toda ação humana, por ser social e historicamente contingente, é condicionada, em suas raízes, por intenções ideológicas que subjazem à prática cotidiana do pesquisador.

Não se devem confundir os princípios da objetividade e do rigor metodológico, no entanto, com noções imprecisas e evadidas de condicionamentos ideológicos como as de “neutralidade” ou de “afastamento” do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. A objetividade na pesquisa acadêmica vincula-se a um *comprometimento* do cientista com *um método* empiricamente estabelecido por determinado ramo da ciência – no caso do pesquisador da linguagem, pelo método estabelecido pela Ciência Lingüística.

É por meio de um rigor metodológico que os resultados da investigação científica se mostram consistentes, seguros e confiáveis. Já a pretensa “neutralidade” do pesquisador em face de seu objeto de estudo não passa de um mito estabelecido pelo discurso hegemônico, uma vez que o recorte epistemológico e a própria delimitação do objeto a que procede o

⁶ Não consitui objetivo desta pesquisa especular acerca do conceito de "ideologia". Adotaremos genericamente o termo na acepção que lhe confere Thompson (2002), como o "sentido a serviço do poder", seja esse poder econômico, político, social ou cultural.

cientista já se vinculam a um determinado olhar culturalmente condicionado. Nesse sentido, segundo Teves (in Ferreira; Orrico, 2002: 53-55):

No afã da universalidade do saber científico, do cognoscível como representação do real, exclui-se o sujeito do conhecimento, sua subjetividade, seus condicionamentos histórico-sociais (...) É o olhar e não o olho que informa a existência mundana das coisas. Isto quer dizer que o olho é natural mas o olhar é socialmente desenvolvido.

O discurso hegemônico de uma pretensa “neutralidade” do conhecimento científico não passa de uma construção imagética que procura dar uma explicação totalizante dos saberes humanos, visão que procura impor-se como paradigma a ser seguido por toda e qualquer ciência. No entanto, a produção de conhecimento, seja ele de qualquer natureza, não pode fazer ouvidos moucos à complexidade contingente do real, à existência do escorregadio e da opacidade (cf. Orlandi, 2003), aos condicionamentos ideológicos impostos pelo contexto histórico-social.

Nesse sentido, argumenta Coracini (2003: 320-321):

O discurso dominante da ciência na modernidade coloca a ciência e o discurso científico fora (ou acima) de qualquer contexto social, argumentando que a garantia do conhecimento está exatamente aí, no fato de o conhecimento estar fora ou à parte do objeto a ser conhecido e, principalmente, fora do sujeito cognoscente, fora de toda atividade que leva ao conhecimento (...) A ciência estaria idealmente construída sobre modelos racionais universalmente aplicáveis, funcionando segundo um certo número de esquemas, modelos, valorizações e códigos que se acredita independentes de toda e qualquer subjetividade (...) As ciências, então, deveriam dar conta da ordem natural e universal dos seres e fenômenos, na busca da ‘grande verdade’ (...) Vozes como essa vão construindo sobre a ciência um discurso em que não há lugar para a subjetividade, em que a ausência do sujeito garante a presença do objeto que, aos poucos e linearmente no tempo, vai sendo *des-coberto*, *des-vendado*, através de métodos ditos científicos.

Ainda segundo a mesma autora (idem: 321-322):

O sucesso de tal postura é explicado pela pós-modernidade e pelo pós-estruturalismo como a expressão de um desejo de controle, de verdade e, portanto, de poder, desejo esse que caracteriza a cultura ocidental e, como decorrência, o homem ocidental, para quem é importante ter certezas, evitar dúvidas e negações, acreditar que a razão constitui a porta para a libertação e para o domínio de si e do outro; e o único caminho para tal é o conhecimento que advém da ciência.

A concepção homogeneizante e totalitária do saber científico parece desconhecer que a realidade estabelecida pelo seu discurso não passa de *um momento* de sua própria historicidade, uma vez que não há conhecimento que não traga as marcas indeléveis do contexto histórico que o concebe. O conhecimento só é possível dentro da história, que, por sua vez, é um produto da cultura.

A concepção de língua em que se baseia esta dissertação é aquela que enfoca o fenômeno lingüístico, nas palavras de Mikhail Bakhtin (2004a), não pela perspectiva de um “objetivismo abstrato”, em que a língua a nada mais se resume do que ser um sistema abstrato e autônomo de regras a pairar incólume e infensa às contingências do arranjo social e histórico que a engendra e a determina. Pelo contrário, adotamos o enfoque dialógico, e portanto dialético, inerente a qualquer processo lingüístico, ou seja, encaramos a língua como produto da interação entre sujeitos insertos em determinada ambiência social e histórica e, ao mesmo tempo, como uma entidade constituidora dos diversos eventos sociais concretos e historicamente situados.

Concebe-se, nas análises que aqui se propõem, a língua como um fenômeno perpassado pelo ideológico, uma vez que entendemos que o código lingüístico é produto de uma sociedade concretamente estabelecida num determinado momento histórico, e a eficácia comunicativa desse código se dá, fundamentalmente, na interação entre sujeitos concretos e historicamente situados no tempo. Nesse sentido, para Bakhtin (2004a: 35):

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Não basta colocar face a face duas pessoas para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo: só assim um sistema de signos pode constituir-se (...) Todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. As formas do signo são condicionadas tanto pela organização social dos indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (...) O signo lingüístico vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. O signo se cria entre indivíduos, no meio social.

Comungamos com a crítica bakhtiniana ao estruturalismo lingüístico, pois pensamos ser insuficiente, a uma concepção abrangente do fenômeno lingüístico, a análise da língua como um sistema abstrato, fechado em si mesmo, dotado de uma suposta autonomia em relação ao meio social em que é utilizado em contextos enunciativos concretos e ideologicamente condicionados. Para Bakhtin (2004a: 32), “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos; ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico”. Essa perspectiva, no entanto, não é levada em consideração pela corrente racionalista da Lingüística, que desconsidera a trama social viva e complexa em que todo sistema lingüístico encontra seu nascedouro.

Em sua crítica à visão estruturalista da Lingüística, Bakhtin (2004a: 69) argumenta que:

O estudo da face sonora do signo ocupa, na Lingüística, um lugar proporcionalmente exagerado. Tal estudo muitas vezes é feito sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico (...) A idéia de uma língua convencional, arbitrária, é característica de toda corrente racionalista da Lingüística. Segundo essas correntes, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado. A essas correntes racionalistas só interessa a lógica interna do próprio sistema de signos; este é considerado

independentemente das significações ideológicas que a eles se ligam (...) A 'Escola de Genebra', com Ferdinand de Saussure, mostra-se como a mais brilhante expressão desse objetivismo abstrato.

Esse “objetivismo abstrato” desconsidera, por exemplo, a faceta histórico-social da linguagem, que, em última instância, é o fator determinante de sua constituição. O racionalismo lingüístico procura dar conta do “como” (e o tem conseguido com muita competência), mas desconsidera o “porquê”, como se o estudo da estrutura lingüística fosse um fim em si mesmo e nada tivesse a ver com a trama das relações sociais, em que a língua se materializa e viceja segundo propósitos interacionistas eivados de determinações ideológicas.

Segundo Corrêa (2002:65):

Com sua teoria do **enunciado concreto**, Bakhtin rejeita tanto as posições definidas pelo subjetivismo idealista (em que reaparece a idéia de um sujeito livre – que toma a linguagem como instrumento), como as defendidas pelo objetivismo abstrato (em que o tratamento do sujeito dá lugar ao da estrutura da língua). Dizer que um enunciado é concreto é, para Bakhtin, dizer que ele não é uma unidade convencional.

Em sua crítica ao racionalismo lingüístico, Marcuschi (In Karwoski et al, 2005: 20) observa que:

Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como *textos* e não como elementos lingüísticos isolados. Toda manifestação lingüística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como uma abstração formal que se tornou o objeto preferido e legítimo da Lingüística (...) O funcionamento da língua não se esgota nem se dá essencialmente no sistema formal.

Nesse sentido, segundo Coroa (2001: 134):

A língua, mais do que uma estrutura, é um trabalho de construção de identidades (...) o texto é o

ponto de encontro – e dispersão – das diversas habilidades que conduzem a essa construção.

Nesta pesquisa, também rejeitamos a perspectiva apontada por Bakhtin como “subjetivismo idealista”, pois não acreditamos na existência de um sujeito autônomo, livre e senhor absoluto de sua fala. Pensamos o sujeito e, por conseguinte, sua linguagem como entidades imersas no mundo social concreto e historicamente marcado. Nesse sentido, argumenta Bakhtin (2004a: 48):

A consciência constitui um fato sócio-ideológico. É impossível reduzir o funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo. Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles (...) O fenômeno psíquico é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social (...) O organismo humano não pertence a um meio natural abstrato, mas faz parte integrante de um meio social específico.

Bakhtin (2004a: 49) aponta para uma constituição sócio-ideológica do sujeito e, conseqüentemente, da linguagem que o representa e o constitui:

O organismo e o mundo encontram-se no signo. A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. O psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo (...) O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico (...) Todo signo, inclusive o da individualidade, é social (...) Todo pensamento de caráter cognitivo materializa-se na consciência, no psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado. Nesse

sentido, o pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis.

Segundo Coroa (2001: 135):

Não é mais o indivíduo que fala ou produz um texto, é um sujeito que se coloca em um lugar de origem de um determinado texto como ocorrência, mas na intersecção de vários intertextos como produtos de discursos historicamente construídos.

Assim, afastamos de antemão, nesta pesquisa, a visão do fenômeno lingüístico como produto de um psiquismo autônomo, em que um sujeito pretensamente livre – no caso do texto de *Apresentação*, o seu autor – faz uso de um código lingüístico abstrato, estabelecido *a priori*, e meramente instrumental. Não concebemos a língua como um mero repositório já pronto e acabado de estruturas ao qual um sujeito autônomo recorre sempre que sua vontade individual de comunicação se manifesta.

Nesse sentido, segundo Corrêa (2002: 69):

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum de comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma esfera: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (...) A grande contribuição da **visão dialógica do enunciado** está justamente na manifestação da presença do outro (alteridade) no interior de um único e mesmo enunciado. Todo enunciado manifesta o princípio dialógico da linguagem.

O princípio dialógico da linguagem decorre do fato de a língua ser um fenômeno eminentemente histórico-social, ou seja, a linguagem é dialógica porque é histórica, e essa historicidade é que possibilita a constituição e efetivação dos discursos que permeiam a sociedade concreta.

2.2 Gêneros textuais

A concepção dialógica e interacionista do fenômeno lingüístico implica, conseqüentemente, a noção de *gênero textual*. Os gêneros textuais decorrem de uma certa *recorrência discursiva* do uso de textos num determinado contexto sociocultural historicamente determinado. O estabelecimento das diversas categorias textuais está relacionado a uma relativa *padronização* temático-estilístico-composicional dos vários discursos que permeiam e constituem a complexa e variada tessitura social, num determinado momento histórico concreto. O gênero é, pois, resultado da faceta histórica do fenômeno da linguagem, um produto de sua dialogia imanente. O gênero constitui uma categorização lingüístico-discursiva determinada pelo contexto social e histórico e apresenta-se sempre em estado de transformação ou mudança, uma vez que o meio social que o produz é, por essência, dinâmico.

Em seu prefácio à tradução brasileira da obra de Bazerman, Marcuschi (2005: 9) afirma que os gêneros são “formas textuais típicas de cada atividade social”. Assim, múltiplos e variados são os gêneros textuais, já que essas materializações lingüísticas atendem a demandas e a contextos sociais e comunicativos múltiplos e específicos. O gênero representa, portanto, uma materialização lingüística de determinada prática social historicamente situada. Sendo a pluralidade discursiva uma característica intrínseca da vida em sociedade, múltiplos e variados serão os gêneros textuais, que realizam lingüisticamente toda essa pluralidade discursiva.

Os gêneros textuais, produtos de múltiplas demandas comunicativo-interacionais socialmente condicionadas, fixam-se a partir de uma determinada constância social de seu uso, o que lhes confere uma relativa *estabilidade composicional* que, por fim, vai caracterizá-los como construtos específicos, materializadores lingüísticos de determinadas práticas sociais marcadas historicamente.

Sendo a dinamicidade dialética uma das principais características da vida em sociedade, também os gêneros textuais apresentam-se dinâmicos e mutáveis como o meio social do qual provêm. Assim, não se deve pensar os gêneros textuais como construções que, uma vez estabelecidas lingüística e socialmente, mantenham-se inalteráveis formal e discursivamente no decurso do processo histórico-social, já que, como produtos da cultura, os gêneros estão sujeitos a inevitáveis transformações decorrentes do processo histórico que os origina.

Os gêneros textuais são o esteio e a condição da comunicação social, pois fazem com que os diversos eventos comunicativo-interacionais, historicamente condicionados, tenham eficácia e operacionalidade entre os usuários da língua. Essa otimização é condição indispensável ao processo comunicativo, pois, segundo Adam (apud Brandão et al, 2003: 22):

Sem a existência de categorias textuais, nossa apreensão dos enunciados produzidos seria provavelmente prejudicada: seríamos submersos pela diversidade absoluta, por uma impressão caótica que as regularidades sintáticas não compensariam.

A mesma argumentação acerca da relevância do estabelecimento dos gêneros textuais para a efetividade do processo comunicativo-interacional encontramos em Bakhtin (2003: 270):

Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não tivéssemos o seu domínio e fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um dos nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível.

Segundo Bazerman (2005: 51):

Sem tais mecanismos [os gêneros], poderíamos facilmente ser levados a perceber a vida como completamente imprevisível, *ad hoc*, sempre e eternamente local e única.

Para Luckmann (apud Bazerman, 2005: 56):

Há uma conexão entre gênero e construção da vida diária: a função elementar dos gêneros comunicativos na vida social é organizar, rotinizar e condicionar as soluções para problemas comunicativos recorrentes.

Nesse sentido, os gêneros textuais organizam os diversos eventos comunicativos e interacionais do meio social, pois possibilitam a estabilização dos vários discursos que circulam na sociedade, o que torna a comunicação diária efetiva e operacional.

Além de organizarem socialmente os diversos eventos comunicativos concretos, os gêneros também, e fundamentalmente, criam significações que vão permear a vida em sociedade, ou seja, a discursividade é um fenômeno constituidor de realidades. Nesse sentido, segundo Marcuschi (2005: 10):

Pelo uso de textos, não só organizamos nossas ações diárias, mas também criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas.

No dicionário organizado por Trask (2004: 123), a definição de gêneros textuais refere-se a eles como:

Uma variedade de texto historicamente estável, dotada de traços distintivos evidentes (...) O fato fundamental a respeito de um dado gênero é que ele tem alguns traços distintivos, prontamente identificáveis, que o opõem marcadamente a outros gêneros, e que esses traços permanecem estáveis por um período de tempo considerável. Na maioria dos casos, um gênero particular também ocupa um lugar bem definido na cultura do povo que o utiliza.

Os gêneros textuais resultam de processos discursivos umbilicalmente relacionados a determinado contexto histórico, cultural e social. Nesse sentido, segundo Marcuschi (in Dionisio et al, 2003a: 19):

fruto de trabalho coletivo, os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social.

Assim, é por meio dos gêneros textuais que os sujeitos interagem entre si e atuam concretamente na vida em sociedade.

Para Bronckart (apud Brandão et al, 2003: 26), “o lugar social (instituições, aparelhos ideológicos, espaço das práticas cotidianas, etc.), o destinatário assim como o enunciador – todos esses fatores definem a situação material de enunciação”, ou seja, caracterizam a *situação de produção* dos vários gêneros textuais. Assim, os gêneros textuais não são construtos lingüísticos fixos, acabados e preexistentes à realidade social em que se inserem – eles são determinados por fatores históricos, socioculturais, interacionais e pragmáticos dos vários eventos comunicativos concretos, que, por sua vez, são processos dinâmicos da vida em sociedade.

Assim como o hábito faz o monge, o uso faz o gênero e este não constitui um mero reflexo de uma forma lingüística particular aprioristicamente determinada. Não são as macroestruturas formais, fruto de categorizações e cristalizações previamente estabelecidas, que devem servir de modelo para a classificação dos diversos gêneros textuais, mas sim, segundo Orlandi (2003: 86), deve-se tomar como referência no estabelecimento dos gêneros textuais “elementos constitutivos de suas condições de produção e sua relação com o modo de produção de sentidos, com seus efeitos”. Segundo a mesma autora (idem: 87), no estabelecimento dos diversos gêneros, não se deve partir de

(...) categorizações apriorísticas e externas, mas sim internas ao funcionamento do próprio discurso: a relação entre os sujeitos, a relação com os sentidos, a relação com o referente discursivo.

Assim, muito mais relevantes do que os aspectos formais, no estabelecimento dos gêneros textuais, são suas funções sociais, historicamente determinadas, frutos de formações discursivas específicas e ideologicamente condicionadas, o que, contudo, não impede que se lhes estabeleçam padronizações lingüísticas estruturais básicas, que constituem importantes traços reveladores de suas intenções comunicativas.

Ao lado de uma relativa constância lingüística formal – que não representa uma determinação absoluta do gênero – os gêneros textuais apresentam uma certa regularidade discursivo-pragmática em seus usos sociais e históricos específicos.

Para Marcuschi (2005: 11):

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. A idéia de que os gêneros são formas típicas prontas para uso ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.

A regularidade lingüístico-formal na constituição dos gêneros não é absoluta e definitiva. Os gêneros textuais são construtos maleáveis e dinâmicos, como maleável e dinâmico é o meio social no qual eles emergem e que os condiciona, assim como cada texto carrega as marcas da individualidade estilística de seu autor. Os gêneros, na realidade, apresentam uma dupla faceta – são prototípicos e singulares ao mesmo tempo, pois, no dizer de Bronckart (apud Brandão et al, 2003: 27):

Todo discurso se apresenta ao mesmo tempo típico e singular. Típico porque se inscreve necessariamente em um arquétipo, definido pelo seu modo de ancoragem enunciativo, seu modo de balizagem temporal e seu modo de planificação, isto é, pela sua estrutura discursiva. Singular porque o valor específico que toma cada um dos parâmetros da interação social

condiciona o emprego de certos conjuntos de unidades lingüísticas ligadas à contextualização.

O estreito apego, por parte do analista, aos aspectos formais do texto não é suficiente para o estabelecimento de determinada categoria de gênero. Muitas vezes, como estratégia de expressividade, o autor pode valer-se da *iconicidade* de determinada forma recorrente num gênero textual específico e empregá-la em um outro contexto enunciativo. Dá-se, então, o fenômeno da *intertextualidade intergenérica* (Koch, 2007) ou *configuração híbrida* (Marcuschi, 2003), em que um gênero imiscui-se de alguns aspectos formais de um outro para alcançar com mais efetividade os efeitos discursivos que pretende estabelecer.

Segundo Koch (2007: 64):

É bastante comum, todavia, que, no lugar próprio de determinada prática social ou *cena enunciativa* (Maingueneau, 2001) se apresente(m) gênero(s) pertencente(s) a outras molduras comunicativas, evidentemente com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentido. Para tanto, o produtor do texto conta com o conhecimento prévio de seus ouvintes / leitores a respeito dos gêneros em questão. É a intergenericidade ou intertextualidade (inter)genérica, denominada também por Marcuschi (2002) de *configuração híbrida*, ou seja, um gênero que exerce a função de outro, o que revela 'a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez'.

O exemplo abaixo, extraído de Koch (Koch et al, 2007), ilustra a apropriação da iconicidade formal específica de um gênero textual por outro:

A FLORA BRASILIENSE

Fraudulência (*vegetale corruptus*) - Árvore da família das Maracutaias, suas sementes chegaram ao país com as caravelas e hoje, mesmo com raízes espalhadas por todo o território nacional, o seu caule espesso e sua copa frondosa, estão fincados no Planalto Central, bem no coração do Brasil.



(Folha de S. Paulo, 25/8/2005)

Se atentarmos *apenas* para os aspectos formais estruturantes, seremos levados a classificar o texto acima como pertencente ao gênero textual **verbete**, haja vista a disposição formal do texto: o vocábulo inicial em destaque, sua denominação latina e, em seguida, a tipologia descritiva que caracteriza o gênero verbete. Mas a sua discursividade – *conceito-chave para o estabelecimento da categoria de gênero* – inscreve-o em uma outra categoria genérica: a da **sátira política**.

A iconicidade recorrente da forma do verbete entra no contexto da charge acima apenas como mais um ingrediente da sátira, que joga com a capacidade do interlocutor de reconhecer previamente as estruturas formais dos vários gêneros textuais que circulam socialmente – a sua *competência metagenérica* (Koch, 2007):

Os exemplares de cada gênero, evidentemente, mantêm entre si relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, permitindo ao falante, devido à familiaridade com elas, construir na memória um *modelo cognitivo de contexto* (Van Dijk, 1994; 1997), que lhe faculte reconhecê-lo e saber quando recorrer a cada um deles, usando-os de maneira adequada. É o que se tem denominado competência metagenérica.

O humor da charge acima resulta, entre outros aspectos, de um certo estranhamento do interlocutor com a *forma lingüística* empregada: o verbete normalmente aparece em contextos enunciativos “sérios” e estandardizados, como dicionários e enciclopédias, a que o interlocutor recorre quando quer conhecer o significado de determinada palavra ou expressão, o que, no caso, não se coaduna com o contexto em que aparece a charge em questão.

O verbete se caracteriza por ser um gênero textual *procurado pelo leitor*, que, no desconhecimento do significado de determinada palavra ou expressão, recorre *por conta própria* a um dicionário ou a uma enciclopédia para inteirar-se do significado daquelas formas lingüísticas. A efetividade de sua discursividade depende, portanto, de uma necessidade do interlocutor em desvelar o sentido de determinada forma lingüística.

No caso da charge em questão, o “verbeta” já está dado de antemão, não foi preciso a *vontade* ou a *intencionalidade* do interlocutor em encontrá-lo. Sua materialização não dependeu de uma *procura* de alguém que desconhecesse o significado de determinada forma lingüística e o fosse encontrar já predeterminadamente estabelecido num dicionário ou numa enciclopédia.

Com essa exemplificação, pretendemos demonstrar que uma análise orientada apenas pela forma pode levar a uma interpretação equivocada do gênero.

A *Apresentação* de livros didáticos compartilha diversas marcas com outros gêneros textuais, tais como a carta pessoal, a carta aberta e o prefácio, por exemplo. Em relação a essa confluência de marcas entre os vários gêneros, argumenta Zanotto (2005: 47):

As categorias de gêneros agrupam vários gêneros de textos que apresentam algumas características comuns. Os gêneros que compõem uma categoria devem distinguir-se uns dos outros por algumas marcas, que, é óbvio, lhes são exclusivas, do contrário não seriam gêneros diferentes."

O mesmo autor (idem: 48) argumenta mais à frente:

Os gêneros textuais normalmente comportam subdivisões, pormenorizações, tudo a depender de propósitos, audiência, códigos, estratégias diferenciadas que forem sendo utilizadas, dando origem, então, a subgêneros. A necessidade de estabelecer uma subclassificação decorre da multiplicidade de espécies de textos que a comunidade discursiva manipula e das múltiplas formas e critérios de agrupar e classificar os textos, com as inúmeras possibilidades de tipificá-los.

Assim, um mesmo modelo textual pode estar a serviço de inúmeros propósitos comunicativos, dando origem, portanto, a novos gêneros textuais. Deve-se notar, entretanto, que sempre haverá um feixe de marcas comuns e outras próprias a caracterizar esses vários gêneros, "pois do contrário não seriam gêneros diferentes". É o que ocorre com a *Apresentação*, pois seu autor serve-se da iconicidade da carta para, por meio do gênero epistolar, aproximar-se discursivamente de maneira mais pessoal, direta e cordial com seu interlocutor.

O texto de *Apresentação* integraria, na denominação de Bhatia (apud Zanotto, 2005: 47), a "colônia discursiva" representada pelo gênero epistolar. Bhatia argumenta que determinados gêneros "apresentam alto grau de superposição no propósito comunicativo" e que "essa é a principal razão por que são vistos como parte de uma colônia discursiva intimamente relacionada".

CAPÍTULO 3

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DO TEXTO DE APRESENTAÇÃO

O texto de *Apresentação* é uma parte constitutiva do livro didático e, fora dessa ambiência lingüístico-discursiva concreta, perde sua eficácia enunciativa como gênero textual específico, uma vez que, como vimos no Capítulo 2, os gêneros existem para estabelecer efeitos de sentido no *meio social* em que circulam.

O texto de *Apresentação* de livro didático funciona como uma antecâmara, ou, como já dissemos, um “cartão de visitas”, do projeto pedagógico encampado pelo autor do livro didático. Trata-se de uma verdadeira “carta de intenções” a justificar a implementação, ao longo da obra didática, de uma concepção lingüística chancelada pelas instâncias hegemônicas de poder e uma respectiva prática pedagógica, cujo sucesso editorial e mercadológico é pressuposto para a própria existência desse projeto didático-editorial-comercial.

Os textos introdutórios de livros didáticos de Língua Portuguesa – intitulados sistematicamente em todo o *corpus* como *Apresentação* – são muito assemelhados entre si, seja nos aspectos formais, seja nos aspectos discursivos, e visam todos, *explicitamente*, a fazer uma breve introdução à obra didática e estabelecer uma prática didático-pedagógica em relação ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Tais textos procuram sobretudo promover o trabalho do autor, publicado por editoras comerciais que objetivam um vultoso lucro que justifique o investimento em determinado livro didático.

Da análise do *corpus*, percebe-se que, na essência, esses textos introdutórios materializam um mesmo discurso e constituem um modelo textual

relativamente padronizado de construção lingüística. Objetivam um determinado efeito de sentido comum, que é expor ao leitor a concepção lingüística explicitamente adotada pelo autor e apresentar uma proposta de prática pedagógica a ser desenvolvida pelo professor e pelos estudantes durante o período letivo. Objetivam, principalmente, fazer uma propaganda do livro didático comercializado por uma editora, que visa a uma maximização do lucro.

Nas várias obras didáticas disponíveis no mercado editorial brasileiro, nota-se que o texto de *Apresentação* que as introduz varia muito pouco de livro para livro e de autor para autor e que a função precípua desses enunciados é fazer uma *propaganda* explícita de uma proposta didático-pedagógica, tendo como pano de fundo a espetacular lucratividade pecuniária que as grandes editoras comerciais tanto almejam no rentável mercado editorial brasileiro voltado para as publicações de caráter didático.

A recorrência discursiva manifestada pelos textos de *Apresentação* de livros didáticos e sua materialização como uma construção lingüística relativamente padronizada, com o objetivo de exercer uma determinada função social e histórica, permite-nos classificá-los como um gênero textual específico. Esse texto introdutório materializa lingüisticamente práticas discursivas características de um determinado contexto social e histórico e estão a serviço de práticas sociais específicas. Segundo Marcuschi (2005: 10):

Pelo uso de textos, não só organizamos nossas ações diárias, mas também criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas.

Os textos de *Apresentação* de livros didáticos possuem marcas discursivas características, decorrentes de uma determinada prática social, que os constituem como um gênero textual específico. A confluência estável de marcas temáticas, de estilo e de elaboração estrutural como resultado de práticas sociais específicas nos textos introdutórios permite-nos englobá-los num gênero textual característico.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2004), a conceituação de *gênero textual* aparece relacionada a uma relativa padronização lingüístico-enunciativa, de que resulta a formação de *famílias textuais* que compartilham traços distintivos composicionais comuns:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A noção de gêneros refere-se a 'famílias' de textos que compartilham algumas características comuns (...) As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos.

Os textos de *Apresentação* de livros didáticos, nessa perspectiva, compartilham os seguintes traços composicionais comuns:

a) apresentam um mesmo *conteúdo temático*, cuja base se resume a uma sucinta exposição da concepção lingüística adotada explicitamente pelo livro e a proposição de uma prática pedagógica específica;

b) têm certas afinidades de *estilo*, que se caracteriza por uma tentativa, por parte do autor, de criar em seu texto um clima amistoso e cordial para cativar a atenção do leitor;

c) constituem textos assemelhados quanto à sua *construção composicional*: trata-se de textos curtos, de apenas uma página, de tipo expositivo-argumentativo, encontráveis logo nas primeiras páginas do livro didático, em muito se assemelhando ao gênero textual *carta*.

A constituição de determinado gênero textual não se dá, como vimos, por um estrito apego a parâmetros formais inflexíveis e imutáveis, e sim por um compartilhamento de traços discursivos comuns e específicos, resultantes de determinada prática social. Conforme Bakhtin (2003: 262), os gêneros são enunciados *relativamente estáveis* e não meros moldes lingüísticos constituídos *a priori* e cristalizados *ad aeternum*.

Ao definir as apresentações de livros didáticos como um gênero textual específico, não se quer dizer, todavia, que elas tenham rigorosamente a mesma estrutura lingüística, tanto que os exemplos do *corpus* revelam textos que, embora objetivem a um mesmo efeito de sentido, apresentam também certas peculiaridades características da escrita de seu autor, o que, no entanto, não nos impede de englobá-los como um gênero textual específico. O gênero é, antes de tudo, resultado do efeito de sentido que as formações discursivas visam a estabelecer socialmente em determinado momento histórico, e não fruto de uma mera predeterminação formal.

Os gêneros se estabelecem concretamente como resultado de práticas discursivas sócio-historicamente situadas e, portanto, são fundamentalmente seus aspectos discursivos que vão marcá-los como construções enunciativas típicas, sendo os aspectos formais uma mera decorrência de intenções discursivas resultantes de práticas sociais concretas e ideologicamente condicionadas. O gênero se estabelece a partir dos efeitos de sentido a que visa atingir, ou seja, a partir de sua discursividade recorrente em determinada situação enunciativa.

No estudo dos gêneros, a forma não deve impor-se como uma obsessão, pois, segundo Marcuschi (2005: 13), deve-se recusar o formalismo e ter uma visão sócio-discursiva, já que “mais do que uma simples forma típica, o gênero é uma forma de vida”, isto é, constitui um produto de determinadas formações discursivas situadas em contextos sociais concretos. O mesmo autor também afirma (idem: 11) que “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção dos sentidos”. Ou seja, focalizar os gêneros como mera padronização lingüístico-formal retira-lhes toda a dinamicidade discursiva de que estão revestidos. Uma perspectiva meramente formalista no estudo dos gêneros desconsidera e ofusca a função eminentemente social e discursiva que, em última instância, os diversos textos materializam.

Ao considerar o texto introdutório de livros didáticos como um gênero textual específico, quer-se dizer que o universo dos textos intitulados *Apresentação* compartilham um conjunto de marcas discursivas características

de um determinado contexto enunciativo, dentro do conjunto da obra didática, cujo discurso visa a exaltar as qualidades do livro e a conquistar a adesão de um potencial interlocutor/consumidor.

Os gêneros textuais representam materializações de práticas discursivas historicamente situadas e são, portanto, as funções sociais e pragmáticas que vão estabelecer os diversos gêneros existentes na sociedade e não sua mera materialidade lingüístico-formal. Sendo a discursividade a fonte emanadora dos gêneros, os aspectos discursivos é que vão conferir aos textos uma identidade relativamente estabilizada e socialmente reconhecida. Assim, os aspectos textuais formais constituem decorrência de uma necessidade discursiva, que, por sua vez, reflete práticas sociais históricas e formaliza os gêneros existentes na sociedade.

No entanto, no estabelecimento dos gêneros textuais, o estudo dos aspectos lingüístico-formais pode apontar para relevantes marcas enunciativas da textualidade, já que, em última instância, os vários discursos se materializam em textos concretos, os quais circulam socialmente. Se os discursos nos chegam por meio de textos concretos, não há como se menosprezarem os traços lingüístico-formais desses textos, pois em qualquer texto *tudo significa*, inclusive a forma.

Ao se privilegiarem, no estudo dos gêneros, os aspectos discursivos constituidores do gêneros textuais, não se quer dizer, no entanto, que não se deva dar a devida atenção aos aspectos formais, pois, segundo Marchuschi (2005: 21):

Embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma.

3.1 Aspectos formais

Os gêneros textuais constituem-se a partir de traços distintivos formais e funcionais comuns. O texto introdutório de livros didáticos, intitulado

Apresentação, como um gênero textual, apresenta uma série de características lingüístico-formais que o especificam como uma construção textual particular, dentre as quais se ressaltam as seguintes:

Pertencer a um contexto lingüístico maior, representado pelo livro didático de Língua Portuguesa.

A *Apresentação* de livro didático é um gênero textual que não circula livremente como um texto autônomo, pois não existe por si só, isoladamente. Sua materialização pressupõe um contexto lingüístico bem mais amplo, representado pelo conjunto da obra didática. A *Apresentação* insere-se, assim, nas primeiras páginas do livro didático (em todo o *corpus*, na página 3) e visa a estabelecer as linhas gerais do pensamento adotado pelo autor em relação às questões da linguagem e à abordagem metodológica no trabalho com a língua desenvolvidas ao longo da obra. Além, é claro, de representar uma peça promocional de um produto que precisa ser comercializado em larga escala para que possa proporcionar a lucratividade desejada pelos editores, sem o que o livro didático não garante a sua permanência no mercado editorial, ou, segundo Souza (in Coracini, 1999: 28):

o livro deverá apresentar sucesso de mercado
(...) o livro didático que não vende está fadado ao fracasso e, conseqüentemente, ao desaparecimento.

Sendo o livro didático um produto altamente lucrativo para a indústria editorial, o seu texto de *Apresentação* constitui, na verdade, uma poderosa propaganda de um empreendimento pedagógico de enorme alcance comercial que almeja atingir grandes vendagens e, assim, auferir a maximização do lucro comercial. Livro didático que não alcança grandes vendagens tem vida muito curta no circuito editorial, independentemente de suas qualidades didático-pedagógicas.

Apresentar um corpo lingüístico pequeno, constituído de apenas uma página.

Os textos de *Apresentação* de livros didáticos são materialmente curtos e se esgotam em uma única página dentro do conjunto da obra. Invariavelmente, em todo o *corpus*, os textos introdutórios, rotulados como *Apresentação*, aparecem na página 03, e nessa página se esgotam. Ou seja, o texto de *Apresentação* coincide com a mancha gráfica referente à página 03 do livro didático.

Assim, a brevidade da leitura é uma das marcas formais características desse tipo de texto, que se propõe um texto curto, de leitura rápida, cujo objetivo explícito é o de fazer uma pequena explanação sobre determinada concepção de língua e uma respectiva prática pedagógica, no intuito de promover comercialmente a obra.

Apresentar marcas explícitas do gênero textual carta.

Retomando o conceito de dialogismo bakthiniano, ou seja, a idéia de que *o ineditismo não é uma característica dos textos em geral*, já que todo enunciado traz em seu bojo vozes de outros discursos, Marcuschi (2005: 10) afirma que:

Os gêneros são formas típicas de usos discursivos da língua desmembrados de formas anteriores, pois **os gêneros nunca surgem num grau zero**, mas sim num veio histórico, cultural e interativo dentro de instituições e atividades preexistentes. (destaque nosso)

O texto introdutório de livro didático apresenta vários traços formais do gênero carta, os quais, segundo Zanotto (2005: 62), compreendem basicamente “a invocação do destinatário, um fecho de polidez, a assinatura e o emprego de segunda pessoa da comunicação (você)”.

A *Apresentação*, de fato, compartilha traços formais do gênero carta, tais como:

a) a existência de um remetente (no caso, o autor da *Apresentação*) que se expressa como íntimo do destinatário;

b) uma linguagem que mais lembra um “diálogo” – o que, para Zanotto (idem: 62), constitui um traço que “revela o modo de ser da carta: uma *fala por escrito*”;

c) a presença de um vocativo inicial, intimista, e a reiteração da *proximidade* do remetente em relação ao destinatário no emprego de termos finais tais como “O Autor”, marca registrada dos textos de *Apresentação* que compõem o *corpus*.

A invocação do destinatário geralmente se faz, na *Apresentação*, de maneira intimista, por meio de termos afetivos em relação ao interlocutor, de maneira a captar-lhe de início a simpatia, como se observa nos vocativos "Estudante amigo(a)", que inicia a *Apresentação* de Faraco (2003: 3), e "Caro estudante", do texto de Cereja e Magalhães (2004: 3). A mesma estratégia é utilizada no fecho da *Apresentação*, como se observa nas expressões "Um abraço do autor" (Nicola, 2004: 3) e "Conte conosco!" (Campedelli e Souza, 1998: 3).

O clima amistoso entre o autor da *Apresentação* e seu interlocutor é reforçado ao longo do texto por meio do emprego do pronome *você* dirigido ao leitor, o que caracterizaria o pretense "diálogo" a que almeja o texto de *Apresentação*.

Uma diferença relevante da *Apresentação* em relação à carta pessoal, além de não ser aquela um texto dirigido a um interlocutor individual como acontece com esta, decorre do fato de o texto introdutório de livros didáticos não circular materialmente de forma autônoma como a carta pessoal, uma vez que sua existência e mesmo sua materialidade estão condicionadas a um contexto comunicativo mais amplo, representado pelo livro didático. Por outro lado, o gênero *Apresentação* também não se configura como uma carta circular, pois é parte integrante da obra didática, e só nessa ambiência se justifica a sua constituição enquanto gênero textual específico.

3.2 Aspectos discursivos

Apesar de os textos de *Apresentação* de livros didáticos apresentarem uma estrutura lingüístico-formal relativamente padronizada, como demonstrado anteriormente, não é essa estrutura, unicamente, que vai categorizar esse tipo de texto como um gênero textual específico.

Os gêneros textuais não se caracterizam, aprioristicamente, apenas por seus aspectos lingüísticos formais “relativamente estáveis”. Paralelamente a esses aspectos formais de que se compõem, os gêneros textuais apresentam também uma regularidade lingüístico-discursiva que os caracteriza como construtos enunciativos socialmente contextualizados. As marcas formais dos textos constituem *subterfúgios lingüísticos* cuja função é a materialização enunciativa de determinadas práticas discursivas socialmente estabelecidas.

A existência dos vários gêneros textuais no meio social deve-se ao fato de haver formações discursivas que os demandam e sua função precípua é criar determinados efeitos de sentido, estabelecendo, conseqüentemente, realidades que vão refletir os condicionamentos ideológicos a que as forças socialmente hegemônicas aspiram. O gênero, assim, insere-se no jogo das relações de poder que se estabelecem socialmente, e sua existência, portanto, jamais será inocente, anódina ou destituída de um viés ideológico predeterminado.

O gênero é, sempre, fruto de "segundas intenções", ou seja, para além de sua função meramente comunicativa ou referencial, os gêneros visam a *criar fatos sociais* que reflitam e consolidem os interesses hegemônicos do enunciador, seja esse enunciador um indivíduo, um grupo social ou uma instituição.

Pensar os enunciados lingüísticos como gêneros é, no dizer de Coroa (2005):

conceber a língua como história e, portanto, entendê-los como produto e, ao mesmo tempo, como constituidores de determinadas realidades sociais concretas e historicamente situadas; é abordar a

linguagem como um processo dinâmico, mutável e ideologicamente comprometido.

Essa perspectiva pressupõe rasgar o pretensível véu de imparcialidade e de mera instrumentalidade ou referencialidade com que a milenar tradição gramatical encara a língua. Entender a língua como história é, antes de mais nada e acima de tudo, *politizar* o fenômeno lingüístico, inserindo-o no jogo das relações de poder que vicejam em uma sociedade concreta.

Os textos de *Apresentação* de livros didáticos apresentam características lingüístico-discursivas que também os constituem como um gênero textual específico, e, dentre essas características discursivas, destacam-se:

Dirigir-se explicitamente a um potencial interlocutor que fará uso do manual didático.

Os textos de *Apresentação* de livros didáticos começam com um vocativo dirigido explicitamente aos estudantes, interpelando-os a aderirem a uma determinada concepção de língua e a uma proposta de trabalho pedagógico. Esses vocativos apresentam em sua estrutura vocábulos que procuram estabelecer um vínculo afetivo, cordial e de proximidade com o leitor, tais como “Caro estudante” (Cereja e Magalhães, 2003: 3) e “Caro aluno” (Castro, 1996: 3).

Os textos de *Apresentação* terminam com uma despedida também afetuosa e intimista, em que ressaltam expressões do tipo “Um abraço” (Cereja e Magalhães, 2003: 3), “Um abraço do Autor” (Nicola, 2004: 3), “Conte conosco!” (Campedelli e Souza, 1998: 3). Abaixo dessas expressões aparecem os termos “O autor” (Infante, 2001: 3), “A autora” (Sarmiento, 2001: 3) ou “Os autores” (Faraco e Moura, 2001: 3), “As Autoras” (Guimarães e Guimarães, 1997: 3).

Marcas lingüísticas típicas do gênero textual *carta*, as expressões afetivas presentes no vocativo inicial e na parte final do texto introdutório procuram reiterar o vínculo de *proximidade* a que aspira o autor em relação ao

seu potencial interlocutor e visam a marcar a *Apresentação* como uma espécie de “diálogo” cordial e familiar (embora de mão única, já que somente o autor se expressa), aproximando discursivamente o autor de seus interlocutores e, assim, conquistando-lhes a simpatia e predispondo-os a aderirem à concepção de língua e à proposta pedagógica presentes no livro didático.

Apresentar a proposta do livro didático como "moderna", "inovadora" e "eficiente".

Os textos introdutórios apresentam a obra didática do autor como um método moderno, inovador e eficiente, por meio do qual o interlocutor se sentirá motivado a estudar os vários tópicos relacionados à linguagem. Nesse sentido, segundo Coracini (1999: 18):

O livro didático apresenta uma proposta subjacente ou explícita de uma abordagem 'nova', 'inovadora', 'sob medida', 'progressista', preocupada com o sentido e com a criatividade dos alunos, em oposição à metodologia tradicional.

Esse discurso da eficiência e da novidade visa a promover a aceitação do livro didático por parte do interlocutor, fazendo-o crer que está diante de uma obra *diferente de todas as outras* a que ele já teve acesso anteriormente. Visa-se, assim, a aplacar-lhe eventuais frustrações em relação ao ensino da língua. *A partir de agora tudo será diferente* pretende fazer crer o texto de *Apresentação* de livro didático, pois o método pedagógico proposto é apresentado como "moderno", "consistente", "confiável", "lúdico" e voltado para a linguagem cotidiana do interlocutor – nada daquelas "chatices" da gramática tradicional.

As editoras e os autores de livros didáticos, no intuito de agradar aos interlocutores, procuram buscar nas "novas" teorias acerca de aprendizagem e ensino – principalmente nas diretrizes estabelecidas pelos PCNs – argumentos que reforcem a qualidade e a eficácia do produto. Coracini (1999: 21) aponta para a questão do gosto do brasileiro pelo "novo":

Vale lembrar como o brasileiro se move pelo mito do 'novo': basta adicionar o adjetivo 'novo' a um dado substantivo e, imediatamente, as atenções se voltam para o fenômeno ou objeto.

Como o texto de *Apresentação* constitui uma estratégia de *marketing* da obra didática, nada mais apropriado, portanto, do que explorar esse viés de novidade com que se apresenta o método pedagógico do autor em relação ao ensino da língua.

Relacionamos, a seguir, trechos de textos de *Apresentação* em que se ressaltam as características inovadoras da proposta pedagógica encampada pelo autor:

a) na *Apresentação* de Abaurre (2003: 3), propõe-se "um novo olhar para a Língua Portuguesa";

b) Sarmiento (2001: 3) em sua *Apresentação* revela que seu livro "teve como principal objetivo apresentar os conteúdos gramaticais de maneira que possam ser facilmente compreendidos e assimilados";

c) Faraco e Moura (1995: 3) argumentam em seu texto introdutório que o método proposto consiste em "dispensar tratamento sério, consistente e agradável ao material que serve como ponto de partida para o estudo da língua";

d) na *Apresentação* de Pellegrini (1997: 3) lê-se: "Quando se fala de língua, literatura e redação, todas as palavras já parecem ter sido ditas e de todas as maneiras possíveis. Entretanto, eis aqui *Português – Palavra e Arte* (...) que pretende oferecer outra maneira de estudar tais tópicos";

e) Sacconi (2005: 3) em sua *Apresentação* ressalta que sua obra, "uma das mais adotadas no país, contribui para facilitar e enriquecer as tarefas (...) As explicações são objetivas e permitem que se encontrem, rápida e eficazmente, a resposta às dúvidas (...) O projeto gráfico é moderno e facilita a pesquisa de quem dele se utiliza";

f) em sua *Apresentação*, Ernani e Nicola (2001: 3) argumentam que seu livro "foi concebido sob o signo da objetividade e da praticidade";

g) Miguel (1989: 3) refere-se a seu livro com uma sentença categórica: "Eis uma Gramática diferente";

h) Infante (2001: 3) refere-se a seu manual didático como "um trabalho pioneiro".

Os textos de *Apresentação* também costumam, no caso de sucessivas reedições da obra, fazer menção a acréscimos, inovações e melhoramentos em relação a edições anteriores. É o que se observa nos seguintes exemplos:

a) a *Apresentação* de Sacconi (2005:3) diz que o livro encontra-se em "edição revista e reformada";

b) Terra e Nicola (2005: 3) expõem em seu texto introdutório: "Nesta reedição, além de introduzir novos textos e atividades, apresentamos uma nova seção – *Gramática e usos* –, com o intuito de ilustrar como os tópicos gramaticais abordados aparecem na linguagem do cotidiano em seus mais diversos usos";

c) na *Apresentação* de Cadore (1999: 3) lê-se que "esta nova edição do **Curso Prático de Português** incorpora diversos aperfeiçoamentos";

d) Tufano (1998: 3) expõe em sua *Apresentação*: "Ampliamos a parte gramatical e atualizamos os exercícios";

e) Mesquita (1999: 3) escreve em seu texto introdutório: "Nesta reformulação (...) a obra apresenta uma parte de **Introdução à Lingüística**, atualizada e modificada (...) Incluímos também um capítulo sobre **Semântica**".

O texto de *Apresentação* procura convencer o interlocutor de que ele está diante de uma obra moderna, inovadora, eficiente e que, no caso de reedições, a obra se mostrará sempre "revista e atualizada". Assim, a identidade do autor se constitui como a de profissional sintonizado com os avanços pedagógicos e preocupado em incorporar tais inovações à sua obra didática que, assim, mantém-se competitiva no disputado mercado editorial brasileiro voltado para publicações de caráter didático.

Focalizar a língua como constituidora de um mundo altamente semiotizado.

Os textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa situam a língua no contexto de um mundo em que predomina uma profusão de linguagens diversificadas e fragmentadas. Nesses textos introdutórios, são freqüentes as referências do autor à diversificação dos textos em nossa sociedade pós-moderna. Procura-se focar na *Apresentação* do livro didático de Língua Portuguesa uma língua viva, dinâmica, multifacetada e vivenciada cotidianamente por seus usuários concretos.

Apresentamos, abaixo, algumas passagens relevantes, nos textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa, quanto à inserção da língua num mundo altamente semiotizado, cujas linguagens diversas e fragmentadas supostamente fazem parte do dia-a-dia do interlocutor:

a) Cereja e Magalhães (2004a: 3) propõem o desafio de “estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo, por meio das diferentes linguagens em circulação – o cinema, a pintura, a música, o teatro, a tevê, o quadrinho, o cartum, a informática, etc.”.

b) Campedelli e Souza (1998: 3) afirmam que o estudante vai encontrar em seu livro didático “os mais variados enfoques textuais – uma espécie de continuação de seu cotidiano, pela reprodução de notícias de jornais, de manchetes, de letras de música, de trechos de poemas, do grafito no muro do colégio”.

c) Infante (2001: 3) dá ênfase à abrangência do conceito de texto: “O conceito de textos aqui empregado é bastante amplo: poemas, letras e canções, anúncios publicitários, trechos da Constituição de 1998, excertos de livros técnicos, crônicas e, principalmente, textos de jornais e revistas de grande circulação”.

d) Giacomozzi et al (1999: 3) propõem o trabalho com “textos de revistas e jornais, propagandas, poemas, canções, piadas, jogos e diversões, mais textos literários”.

Faz parte do discurso do texto de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa a proposta de trabalhar a língua em sua multiplicidade de realizações no dia-a-dia da sociedade em que se insere o interlocutor, uma sociedade que, no contexto da modernidade tardia, apresenta-se altamente

semiotizada, diversificada e fragmentada, o que faz com que a língua também se manifeste de maneira diversa e fragmentada. Evita-se, com esse discurso, focar a língua como uma entidade abstrata e autônoma em relação ao meio social, conferindo-lhe um caráter vivo e dinâmico como fruto de uma sociedade altamente plural e dialética.

Enfatizar o caráter interacional e socioconstrucionista da linguagem.

O texto de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa aborda a língua como fator de interação e de transformação social, além de conceber a linguagem como constituidora das próprias identidades individual e coletiva. Os autores desses textos introdutórios são unânimes em afirmar que é por meio da linguagem que as relações sociais se constituem e se efetivam no dia-a-dia e que os eventos discursivos refletem os diferentes grupos identitários de que se compõe a complexa tessitura social. Nesse sentido, a língua é concebida nos textos de *Apresentação* não como uma mera abstração mental ou um conjunto de regras fixas, essencializadas e imutáveis, mas sim como produto concreto e contextualizado de uma complexa sociedade sócio-historicamente situada e em constante transformação.

A seguir, relacionamos algumas passagens de textos de *Apresentação* de livros didáticos em que se evidencia a ênfase do autor no caráter interacional e socioconstrucionista da linguagem:

a) Nicola (2004: 3) apresenta como proposta didática o trabalho com “enunciados efetivamente produzidos em situação de diálogo, de interlocução, num dado momento, numa dada situação, com uma determinada intenção”.

b) Cereja e Magalhães (2004a: 3) argumentam que “a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas (...) acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social”.

c) Faraco e Moura (2003: 3) esperam que os estudantes possam, por meio de seu manual didático, “compreender e usar a língua portuguesa como

língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”.

d) André (1998: 3) enfoca a linguagem como o instrumento de quem “busca o caminho da própria realização como pessoa, a fim de tornar-se cidadão participante no convívio social”.

e) Platão e Fiorin (2002: 3) argumentam que o estudo da língua “constitui uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz”.

Observa-se dos exemplos relacionados acima que no texto de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa a língua é tratada como um elemento constituidor dos vários discursos sociais e que é por meio da linguagem que as pessoas constroem suas identidades individual e coletiva e se influenciam mutuamente.

Objetivar o aprimoramento do desempenho lingüístico do interlocutor.

Os textos de *Apresentação* de livros didáticos propõem recorrentemente ampliar e consolidar, por meio da prática pedagógica proposta pelo livro didático, o desempenho lingüístico do interlocutor. Objetiva-se tornar o interlocutor um usuário conscientemente criativo e crítico no emprego cotidiano da linguagem. Na concepção desses textos introdutórios, trata-se de um propósito da maior importância, uma vez que, para o autor da *Apresentação*, o pleno domínio dos recursos lingüístico-discursivos é fator de constituição e de afirmação das próprias identidades individual e coletiva e esteio de todas as relações sociais concretas.

Relacionamos abaixo algumas passagens de textos de *Apresentação* em que o autor deixa explícito o fato de que o livro didático visa ao aprimoramento lingüístico do interlocutor:

a) Nicola (2004: 3) afirma que os estudos de gramática “têm como objetivo maior aprimorar o desempenho lingüístico dos falantes, levar os estudantes a uma postura de reflexão sobre a língua e a linguagem”.

b) Mesquita (1999: 3) diz que tem como sua finalidade essencial “colaborar para a melhor compreensão e o melhor uso da língua portuguesa”.

c) Griffi (1994: 3) espera “colaborar para o seu [do estudante] crescimento como pessoa e como falante da língua portuguesa”.

d) André (1998: 3) objetiva “estimular o livre pensamento dos alunos através da reflexão, suscitando o gosto pela escrita”.

e) Castro (1996: 3) espera que sua obra “venha a consolidar e ampliar os seus [dos estudantes] conhecimentos de língua”.

f) Faraco (2003: 3) argumenta que “o objetivo maior é que você [estudante] tenha a oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre a nossa língua e, ao mesmo tempo, melhorar o domínio das atividades de leitura, escrita e fala (...) no fim deste percurso temos certeza de que você terá adquirido muita segurança e desenvoltura no uso do português”.

g) Jordão e Oliveira (1999: 3) pretendem “auxiliar os alunos a se tornarem leitores cada vez mais capacitados para compreender a realidade e expressá-la de forma competente”.

É característico do discurso dos textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa a preocupação recorrente com a sistematização da língua por parte do interlocutor. Essa sistematização, na concepção dos vários autores, tornaria os interlocutores usuários competentes, reflexivos, críticos e criativos no uso diário da linguagem e, portanto, actantes competentes no contexto social e histórico altamente semiotizado característico da modernidade tardia.

As características lingüístico-discursivas dos textos de *Apresentação* de livros didáticos singularizam, como vimos, um gênero textual, cujo objetivo vai muito além de meramente apresentar um determinado projeto didático-pedagógico encampado pela obra didática. Visa-se a constituir uma concepção hegemônica de língua e a impô-la como objeto de estudo nas práticas escolares desenvolvidas em sala de aula. Deve-se levar em consideração, contudo, que esse discurso está a serviço do interesse ideológico e econômico das grandes editoras, que procuram se apoiar nas concepções lingüísticas chanceladas pelas instâncias hegemônicas de poder socialmente constituídas.

CAPÍTULO 4

A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES NO GÊNERO *APRESENTAÇÃO*

Segundo Orlandi (2003a: 95), “a relação com a linguagem não é jamais inocente, não é uma relação com as evidências”. Como todo fenômeno discursivo, os textos de *Apresentação* de livros didáticos não são gratuitos ou inocentes, pois sua função não se restringe a simplesmente apresentar a obra, mas também estabelecer uma concepção de língua e mostrar como se devem constituir as identidades dos vários sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Perpassa os textos introdutórios um viés ideológico característico desse gênero textual, uma vez que, conforme Bakhtin (2004a: 43), “a cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas”. Esses temas – ideologias –, no caso específico do texto de *Apresentação*, dizem respeito às constituições de identidades não só do autor do texto introdutório, mas também às construções identitárias do estudante e do professor, além da constituição da própria identidade nacional, já que para o autor da *Apresentação* a língua constitui um dos pilares da nacionalidade e da cidadania.

As identidades se constituem e se moldam por meio dos diversos eventos discursivos. Para Woodward (in Silva, 2000: 8), “as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. O texto de *Apresentação* de livros didáticos é o espaço simbólico-discursivo em que o autor constrói a identidade que pretende para si e a “revela” para leitor. É nesse texto introdutório que o autor expõe uma concepção de língua estabelecida hegemonicamente e onde apresenta uma proposta de prática pedagógica ideologicamente condicionada em relação

ao ensino e ao trabalho com a linguagem. Também na *Apresentação* procuram-se constituir identidades homogeneizantes para as figuras do estudante, do professor, da língua e da própria nacionalidade.

4.1 A constituição da identidade do autor

As identidades se constituem a partir de discursos. É por meio do discurso que o sujeito se estabelece e firma suas marcas identitárias, posicionando-se ideologicamente perante o outro. Nesse sentido, segundo Stuart Hall (in Silva, 2000: 112), “as identidades são pontos de apego às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem”.

O texto de *Apresentação* de livros didáticos representa um espaço privilegiado para se depreenderem, por meio das marcas enunciativas da textualidade, as constituições identitárias do autor do livro didático, uma vez que é nesse texto inicial que esse autor se dirige explicitamente ao leitor, expondo uma concepção de língua e sugerindo determinada metodologia para o trabalho com a linguagem.

O autor do texto de *Apresentação* de livro didático constitui uma imagem sua para o interlocutor, procurando chamar a atenção desse interlocutor para o fato de esse autor aparecer na *Apresentação* como um conhecedor soberano e insuspeito acerca dos fenômenos relacionados à linguagem, já que:

- a) apóia-se numa titulação acadêmica (expressa na primeira página do livro didático);
- b) afirma uma experiência concreta como docente em sala de aula;
- c) disserta sobre questões inerentes ao fenômeno da linguagem;
- d) apresenta uma concepção institucionalmente abalizada de língua;
- e) sugere uma prática pedagógica considerada (pelo próprio autor do texto de *Apresentação*) como "eficiente", "moderna" e "inovadora";
- f) dispõe-se a auxiliar o estudante em seus estudos cotidianos; e
- g) acima de tudo, afirma-se como o *autor* do livro didático.

Este último aspecto representa um fato que, numa sociedade elitizada e livresca como a nossa, funciona como expressivo fator de persuasão e convencimento, já que se trata de um autor de livro publicado por uma grande editora, o qual se dirige "pessoalmente" a um anônimo interlocutor que fará uso do livro escolar.

O autor procura constituir explicitamente, nos textos de *Apresentação*, a sua identidade como a de um sujeito abalizado institucionalmente – porque respaldado por instituições como a universidade, a escola, a editora – e, portanto, plenamente confiável em seu projeto didático-pedagógico.

A não-problematização do objeto de estudo – no nosso caso, a linguagem – é ponto pacífico jamais contestado nos textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa. Nesse sentido, segundo Grigoletto (in Coracini, 2003: 359):

Nas representações sobre a língua, ela é construída discursivamente como veículo neutro e benéfico. Silencia-se o sentido de categoria política e culturalmente construída para a língua, para fazê-la parecer como objeto ideologicamente neutro. Ou seja, assim como seus falantes, a língua é também idealizada (...) É sempre a língua da comunicação perfeita, sem falhas, nunca se mostra a 'não-comunicação', as tentativas fracassadas, os mal-entendidos. A mensagem subliminar parece ser: por meio da língua todos se entendem e se comunicam, o que corrobora o quanto ela é neutra. As propostas de homogeneização e uniformização concretizadas nas representações construídas pelo livro didático permitem concluir que o conceito de identidade pressuposto toma-a como algo dado, fixo e natural; uma essência a ser descrita, em vez de um processo de significação a ser analisado.

Desconsidera-se, portanto, no texto de *Apresentação* o fato de a língua refletir ideologicamente determinadas práticas sociais e de ela não apenas refletir mas também *constituir* realidades ou fatos sociais.

Omite-se no texto introdutório do livro didático, por exemplo, o fato de a concepção de língua e a prática pedagógica propostas pelo autor serem

recortes da realidade lingüística, a qual comporta inúmeras outras abordagens possíveis. Ou seja, não se deixa explícito para o estudante que o autor optou por uma entre várias outras abordagens do fenômeno lingüístico. Enfim, não se menciona nos textos introdutórios o fato de a língua refletir as relações de poder estabelecidas socialmente, e que a abordagem lingüística proposta pelo autor atende aos interesses ideológicos e econômicos da indústria do livro didático, que, por sua vez, esteia-se em concepções lingüísticas chanceladas oficialmente. Aliás, *poder* e *ideologia* são palavras que, simplesmente, não aparecem nos textos de *Apresentação* constantes do *corpus* em que se baseou esta dissertação.

A linguagem não é mero "pano de fundo" dos atos enunciativos cotidianos, como freqüentemente faz crer o texto de *Apresentação* de livro didático de Língua Portuguesa; ao contrário, ela participa ativamente deles, constituindo realidades e também sendo influenciada por essas mesmas realidades, num processo dialético e, portanto, dinâmico. Desse ponto de vista, a língua deixa de ser compreendida como um mero "veículo" de transmissão de sentidos – ou seja, não é vista apenas em seu caráter meramente instrumental ou referencial – e passa a ser encarada como uma entidade constituidora de fatos sociais.

Sendo o discurso um espaço de "revelação e ocultação" (Cafezeiro e Gadelha, in Souza, 1996: 29), o autor se revela para o seu interlocutor como um conhecedor institucional e insuspeito do fenômeno da linguagem, mas lhe oculta determinados enfiamentos característicos dos processos lingüísticos, tais como a opacidade (cf. Orlandi, 2003a) da língua – capacidade que a linguagem tem de não ser totalmente transparente, já que eivada de silenciações ideologicamente intencionais – e, também, o direcionamento ideológico que subjaz às concepções de língua e prática pedagógicas adotadas ao longo do livro didático.

O ato discursivo se edifica também pelo que não é dito, pelo que é ocultado, pelas subliminizações, pois, segundo Foucault (2003: 15), "nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis". Todo discurso traz consigo as marcas lacunares de suas silenciações. Para Orlandi

(2003a: 84), “o que não é dito, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito”. Ainda, de acordo com a mesma autora (idem: 82), “ao longo do dizer há toda uma margem de não-ditos que também significam”. As silenciações ou não-ditos imbricam-se nas noções de interdiscurso, de ideologia e de formação discursiva que subjazem e constituem todo evento discursivo socialmente estabelecido.

O autor do texto de *Apresentação* afirma sua identidade perante o seu interlocutor como o conhecedor insuspeito e institucionalmente abalizado que vai possibilitar a ele, leitor, o pleno acesso aos domínios da linguagem, *sem vacilações*. Portanto, constitui um traço identitário do autor de textos de *Apresentação* do livro didático de Língua Portuguesa o de um sujeito não-problematizador de seu objeto de estudo, o que lhe confere uma credibilidade perante o interlocutor. Objetiva, com esse discurso, conquistar a confiança do interlocutor e, assim, garantir a implementação do projeto pedagógico proposto pela obra didática e sustentado pelo aparato da indústria do livro didático.

Para garantir a confiabilidade e a compactuação do interlocutor com a sua proposta didático-pedagógica, o autor do livro didático, em seu texto de *Apresentação*, desenvolve o chamado *discurso autoritário* ou *de autoridade*, que, segundo o prefácio de Bezerra (2004: XVI) à obra de Bakhtin, constitui aquele discurso

que se impõe pela autoridade de quem o emite (...) e se nos impõe independentemente de ser interiormente persuasivo ou não: já se apresenta antecipadamente vinculado à autoridade do emissor.

Não se deve considerar, contudo, o termo “autoritário”, nesse contexto, como referente a juízos de valor ou como remetente a interpretações valorativas e subjetivas, mas sim relativo a marcas discursivas constantes e concretamente observáveis em textos estruturados por esse tipo de discurso. Nesse sentido, Orlandi (2003a: 87) ressalta que “não se deve tomar pejorativamente o autoritário como um traço de caráter do locutor, uma questão moralista, mas uma questão do fato simbólico do discurso”, uma marca enunciativa constituidora desse tipo de discurso.

No discurso autoritário ou de autoridade, ocorre premeditadamente uma redução da carga polissêmica, uma vez que ao locutor interessa estabelecer determinados efeitos de sentido específicos e direcionados, levando o interlocutor a não problematizar informações que esteiam sua confiabilidade na autoridade do autor e no reconhecimento / aceitação desse tipo de discurso por instituições às quais a sociedade conferiu o poder de balizar e oficializar determinados conhecimentos tidos como incontestáveis e patentes pelo discurso hegemônico oficial.

O discurso de autoridade presente no texto de *Apresentação* esteia-se antecipadamente já na primeira página do livro didático, onde, abaixo do nome do autor, aparecem os créditos de suas diversas titulações acadêmicas e, às vezes, menções a outras publicações de sua autoria e a eventuais prêmios conquistados por essas publicações. Antecipa-se, assim, uma *pretensa* credibilidade do autor em face das questões relacionadas à linguagem e à sua prática pedagógica, já que esse autor é abalizado institucionalmente por renomadas universidades e outras instâncias garantidoras de seu discurso pedagógico.

Indicamos, a seguir, alguns exemplos de titulações presentes na primeira página de algumas obras didáticas disponíveis no mercado editorial:

a) Cereja e Magalhães (2000: 1), apresentam as titulações “Professor graduado em Português e Lingüística e Licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo, Professor da rede particular de ensino em São Paulo” e “Professora graduada em Português e Francês e Licenciada pela FFCL de Araraquara, Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara e Professora da rede pública de ensino em Araraquara”.

b) Mesquita (1997: 1) estampa na primeira página de seu manual didático: “Licenciado em Letras pela PUC-SP. Pós-graduação em Língua Portuguesa pela PUC-SP”.

c) Infante (2000: 1) relaciona em sua primeira página os títulos de “Licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo e Professor do Curso e Colégio Anglo de Bragança Paulista (SP)”.

Alguns autores, além dos créditos acadêmicos, mencionam na primeira página do livro didático outras obras de sua autoria, evidenciando, para o interlocutor, a imagem de um autor experiente na área editorial referente a livros didáticos. Vejam-se alguns exemplos:

a) Terra e Nicola (2005: 1) se dizem autores de diversas obras da área de Língua Portuguesa, entre as quais: “*Português paratodos e Práticas de linguagem – leitura & produção de textos*”.

b) Terra (2002: 1) afirma ser também autor das obras “*Minigramática; Práticas de linguagem e Gramática de hoje*”.

c) Infante (2000: 1) menciona em sua página inicial as obras “*Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação e Curso de gramática aplicada aos textos*”.

d) Cereja e Magalhães (2000: 1) listam, na página inicial do manual didático, outras obras de sua autoria: “*Português: linguagens; Gramática reflexiva – texto, semântica e interação; Literatura brasileira; Panorama da literatura brasileira; Todos os textos*”.

Para enfatizar ainda mais a sua competência na confecção de obras didáticas, Cereja e Magalhães (2000: 1) relacionam, na primeira página de seu manual didático, a conquista do Prêmio Jabuti de 1999 pela publicação da obra *Gramática – texto, reflexão e uso*. Com esse procedimento, sedimenta-se ainda mais, aos olhos do interlocutor, a autoridade dos autores como elaboradores de obras didáticas de qualidade reconhecidas e abalizadas institucionalmente.

Os créditos iniciais estampados na primeira página do livro didático, a menção a outras publicações correlatas e a referência a eventuais prêmios conquistados por essas publicações constituem a ante-sala do discurso de autoridade que vai permear o texto de *Apresentação*. Predispõe-se, assim, o interlocutor a acatar o discurso inicial do autor e sua conseqüente concepção dos fatos lingüísticos, haja vista ser esse autor apresentado, por meio dos créditos acadêmicos e editoriais, como um conhecedor plenamente capacitado e habilitado por instituições de renome a tratar de assuntos da área lingüística, sem contestações.

Às vezes, o autor reforça sua autoridade inserindo no próprio texto de *Apresentação* trechos que ressaltam a sua experiência profissional como educador. Tais trechos enfatizam uma familiaridade do autor com o dia-a-dia da sala de aula, visando a transmitir, assim, uma confiabilidade maior ao livro didático, aproximando-o da realidade escolar vivenciada cotidianamente por estudantes e professores. Nesse sentido, o autor não se apresenta como um mero "teórico de gabinete" que dominaria burocraticamente os assuntos relacionados à linguagem e sim deixa explícito, com essas passagens, que sua reflexão teórica tem como base a sua vivência concreta (anterior ou atual) como professor em sala de aula.

Seguem, abaixo, alguns trechos de textos de *Apresentação* em que o autor faz menção à sua experiência concreta como docente em sala de aula, o que, em sua visão, tornaria o projeto pedagógico da obra didática mais eficiente, pois sua confecção decorreria não de posições meramente abstratas e teóricas acerca do fenômeno da linguagem, mas sim representaria o resultado de uma prática didática efetiva do autor como um professor concreto e experiente:

a) Pellegrini e Ferreira (1997: 3) enfatizam que seu manual escolar “é produto da nossa formação, experiência e reflexão como estudiosas de língua e literatura e como professoras do segundo grau, ao longo de muitos anos”;

b) Faraco e Moura (1995: 3) dizem “apresentar muitas propostas de trabalho, todas já testadas em sala de aula”;

c) Pasquale e Infante (1999: 3) afirmam que boa parte dos textos de seu manual didático “foi selecionada durante anos de convivência direta com a língua dos meios de comunicação”;

d) André (1998: 3) garante que sua obra representa “fruto da experiência, [cujas] lições nasceram da convivência com os alunos”;

e) Mesquita (1997: 3) relata que seu livro “foi concebido e iniciado por ocasião de alguns cursos sobre o ensino de Língua Portuguesa ministrados em todo o Brasil (...) A partir dessa experiência prática, elaboramos um manual

que tem como objetivo descrever e expor as inúmeras variedades que o português contemporâneo apresenta”;

f) Segundo Infante (2000: 3), sua obra didática “é o resultado de alguns anos de trabalho. Trabalho cotidiano, acúmulo lento de experiências, opiniões, frustrações, alegrias – em sala de aula, em bibliotecas, em reuniões e debates”.

Esses trechos sugerem que a menção a uma experiência na área do magistério representa para o autor da *Apresentação* uma estratégia discursiva que reafirma a sua autoridade em relação às questões da linguagem e em relação à prática pedagógica proposta pelo livro didático.

Perpassa o discurso do texto de *Apresentação* uma inquestionabilidade da autoridade do autor do livro didático diante do objeto de estudo – a linguagem. A identidade desse autor se constitui como a de um *facilitador* que, pela proposição de práticas pedagógicas "objetivas", "inovadoras" e, sobretudo, "eficazes", esteadas em uma "experiência prévia como educador" por parte do autor do livro didático, orientará o estudo da língua por parte do estudante. Assim, em relação ao ensino da língua, Roqueplo (apud Coracini, 2003: 329) afirma tratar-se de:

fazer crer ao leitor que ele está na presença de fatos incontestáveis, prevenir suas objeções, transmitir segurança, persuadindo-o do acesso a esse saber e até mesmo da sua **necessidade**. (destaque nosso).

Mas, apesar de uma pretensa isenção e impessoalidade do autor da obra didática no trato com a linguagem, evidenciam-se certas posições ideológicas desse sujeito-enunciador, uma vez que seu discurso visa a estabelecer uma determinada concepção ideologicamente condicionada de língua e também à homogeneização identitária do interlocutor, para quem o discurso da *Apresentação* é dirigido explicitamente.

A não-problematização da linguagem como objeto de estudo, aliada ao discurso de autoridade, faz com que o texto de *Apresentação* do livro didático revista-se de uma impressão de cientificidade, neutralidade e isenção, caracterizando uma pretensa imparcialidade autoral em face do conhecimento,

de forma que o autor seja visto como um legítimo representante institucional de um saber objetivo, universalizante, e, portanto, não perpassado por envezamentos ideológicos ou marcado por relações sociais de poder. Nesse sentido, segundo Coracini (2003: 18), em nome dessa pretensa objetividade, “constata-se uma tendência ao apagamento de toda possibilidade de dúvida, de mudança, ao mesmo tempo em que evita todo tipo de valoração”. Segundo Grigoletto (in Coracini, 2003: 359), essa aparente neutralidade ideológica do conhecimento “silencia o sentido de categoria política e culturalmente construído para a língua, para fazê-la aparecer como objeto ideologicamente neutro”.

Interessa ao autor – e principalmente à editora que publica o livro didático – esse discurso alusivo a um conhecimento objetivo e universal, portanto, uniformizado e uniformizante, pois assim se elabora um produto comercial pronto e acabado – o livro didático –, de amplo alcance territorial que, desse modo, possa incorporar-se à vasta cadeia de distribuição mercadológica montada principalmente a partir das recomendações do Programa Nacional do Livro Didático estabelecidas pelo Ministério da Educação montada para todo o país.

4.2 A constituição da identidade do estudante

Todo evento discursivo visa a influenciar alguém, uma vez que representa uma interação social. O discurso forja-se para o outro, isto é, pressupõe alteridade. Segundo Lopes (2003: 19), “é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção”. Ainda segundo o mesmo autor (idem: 26), “o discurso é uma ação situada em relação a alguém”. Assim, não se concebe o discurso senão a partir do outro, sobre o qual se quer influir.

É também por meio do discurso que a ideologia campeia entre os indivíduos, interpelando-os e os constituindo como sujeitos. Os eventos discursivos são o suporte por meio do qual a ideologia se estabelece. O discurso é, pois, a seara da ideologia, ou conforme Orlandi (2003: 96), “a

ideologia se materializa na linguagem. Ela faz parte do funcionamento da linguagem”. Segundo a célebre colocação de Althusser (2003: 62), “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos, e esses sujeitos se constituem pela sujeição à ideologia”.

Todo evento discursivo é um estruturador de identidades. É por meio do discurso que as identidades se moldam, constituem-se e se contrapõem umas às outras. Nesse sentido, segundo Fairclough (2002: 98), os discursos “não só refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem e as constituem”.

No texto de *Apresentação* de livros didáticos, o autor focaliza explicitamente o estudante como seu interlocutor. É ao estudante, em princípio, que interessa convencer, conquistar, seduzir. Para isso, serve-se o autor de um vocativo inicial de cunho afetuoso e intimista com o qual busca captar-lhe a simpatia e incentivá-lo a ler o texto introdutório em sua integridade, para, assim, compactuar com a concepção de língua e com a prática pedagógica propostas pelo livro didático.

Mas a que estudante *especificamente* se dirige o autor do texto de *Apresentação* do livro didático? Pensamos que não pode ser a nenhum concretamente, pois a abrangência mercadológica do livro e a concepção lingüística adotada pelo autor – orientada pelos interesses comerciais das editoras – impedem que se focalize um grupo específico e determinado dentro do imenso e complexo universo estudantil brasileiro. Constrói-se, então, a figura de um estudante idealizado e essencializado, cuja constituição identitária seja homogênea e, assim, ofusque todas as diferenças existentes entre os diversos grupos sociais a que pertencem os estudantes concretos da realidade sócio-cultural. Nesse sentido, para Grigoletto (in Coracini, 2003: 354-355):

Nos livros didáticos há predominância de traços positivos – predominam imagens e conteúdos edulcorados que dissipam os possíveis conflitos e a diversidade (...) Negação das diferenças ou apagamento da diversidade cultural, social ou nacional, perpetua-se, assim, [no livro didático] um imaginário de caráter extremamente redutor, como todo estereótipo (...) Como todo processo de construção de estereótipos, a

reprodução estereotipada tem o efeito de reduzir as culturas representadas a poucos traços, de retratar a sua suposta essência, de naturalizá-los e, dessa forma, fixar determinadas imagens.

A negação ou o ocultamento das diferenças fazem parte da retórica do texto de *Apresentação*, já que nele o estudante é visto como uma identidade única e homogeneizada, viva ele no Amapá ou no Rio Grande do Sul, na capital ou na zona rural, pertença a uma classe social desprestigiada ou à elite social, seja ele aluno de escola particular ou da rede pública de ensino, esteja ele na faixa etária pretendida ou fora dela.

Essa homogeneização da constituição identitária do estudante, no texto de *Apresentação* do livro didático, atende a variados interesses ideológicos da indústria do livro didático, para os quais é importante, em virtude de sua comercialização em nível nacional, que se apaguem, na constituição da identidade do interlocutor, traços de sua diversidade cultural, histórica e social. Naturaliza-se, assim, uma suposta *essência identitária do estudante* de forma a fixar e predeterminar imagens estereotipadas do educando que se *quer* e se *idealiza* como modelo, em função de interesses ideológicos e comerciais da editoras que publicam os livros didáticos e em virtude da visão hegemônica do processo de ensino-aprendizagem estabelecido pelos órgãos oficiais do governo.

O apagamento das diferenças identitárias dos estudantes concretos da realidade sociocultural e a conseqüente constituição de uma identidade uniformizante para o aluno no texto de *Apresentação* do livro didático fazem parte da discursividade desse gênero textual, pois por meio desse discurso torna-se possível impor uma determinada concepção de língua e uma mesma prática pedagógica veiculados por um produto comercial altamente lucrativo – o livro didático – a estudantes de regiões tão diversificadas histórica, social, cultural e economicamente, que compõem o Brasil real e concreto.

O termo "você" com o qual o autor refere-se ao estudante (cf. Anexo III) não aparece contextualizado, não remete a um interlocutor específico – como, aliás, não seria possível em obras de amplitude nacional dirigidas a milhões de "vocês". Trata-se de focalizar o educando como um "você"

genérico, difuso, abstrato, essencializado, subtraindo-lhe as especificidades concretas. Com esse procedimento discursivo, o autor do texto de *Apresentação* procura vender a imagem do livro didático – e também da própria língua – com um produto também genérico, que pairaria acima das diferenças regionais, atendendo, assim, às necessidades de *todos* os interlocutores / consumidores.

Levando em consideração a vasta extensão territorial do Brasil e sua rica diversidade histórica e cultural, torna-se economicamente inviável para o editor do livro didático publicar exemplares que contemplem grupos sociais específicos que compõem a comunidade estudantil do país. Constituindo uma identidade unificada e essencializada para o educando, escamoteiam-se as diferenças e cria-se uma entidade abstrata – o “estudante”, o “você” a que se refere o texto de *Apresentação*. Assim, o mesmo livro didático pode ser distribuído a todas as regiões do país indiferentemente, já que sua clientela, na óptica do mercado justificada pelo discurso do autor em seu texto de *Apresentação*, é formada por um tipo essencializado de estudante. Esse processo racionaliza os custos de produção e viabiliza a comercialização do produto, principalmente em função das milionárias licitações públicas – a “galinha dos ovos de ouro” das editoras.

Essa essencialização identitária do estudante, aliada a uma determinada concepção de língua, que contempla exclusivamente o falar da classe média do Centro-Sul do Brasil, no entanto, vai de encontro ao que prevê a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que afirma em seu artigo 26:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por **uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.**
(grifamos)

A constituição de uma identidade padronizada e essencializada para o estudante, no texto introdutório de livro didático, traz em seu bojo uma

predeterminada concepção identitária de um aluno idealizado por parte do autor: uma pessoa do Centro-Sul brasileiro, de classe média urbana, que vivencia cotidianamente as situações consumistas que as atividades do livro didático evocam constantemente. Enfim, o autor de livro didático constitui, no texto de *Apresentação* de sua obra, a identidade de um estudante ideal que compartilhe o seu universo social de classe média urbana e que represente a alteridade ideal para o discurso autoritário do autor.

Um aspecto da *Apresentação* que nos deixou estupefatos foi o fato de, apesar de autor insistir recorrentemente no caráter interacionista da linguagem, *em nenhum texto do corpus* se faz menção à interação estudante / estudante ou estudante / professor no contexto da sala de aula. Focaliza-se sempre a relação de interação do aluno com "o mundo", com "a vida", com "a sociedade", mas silencia-se acerca da interação entre estudantes e professores sala de aula! Inexistem, em todo o *corpus*, enunciados do tipo "você e seu colega de classe" ou "você e seu professor". Enxergamos aí uma grande contradição, pois a *Apresentação*, que explicitamente tanto valor dá à interação promovida por meio da linguagem, simplesmente ignora o processo interacional no contexto da sala de aula.

4.3 A constituição da identidade do professor

Como visto anteriormente, o texto de *Apresentação* dirige-se explicitamente ao estudante, que irá manusear o livro didático ao longo do ano letivo. Constituem marcas textuais indicadoras dessa referência explícita ao educando o vocativo inicial (como "Caro estudante", "Caro aluno") e a presença recorrente do pronome "você" também em referência ao aluno.

As pesquisas a que procedemos junto a estudantes (cf. Anexo I) e professores (cf. Anexo II), contudo, sugerem que o educando praticamente não lê o texto de *Apresentação* a ele dirigido explicitamente pelo autor do livro didático. A sondagem sugere que, efetivamente, quem lê o texto introdutório parece ser o professor.

O professor conta, por recomendação expressa do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM, 2007), com um livro didático feito exclusivamente para ele, intitulado **livro do professor**. Segundo o Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2007 (disponível em <<http://www.fnde.gov.br>>) o **livro do professor** deve ser:

Um livro voltado à atividade docente que explicita a orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos das diferentes partes da obra entre si e com outras áreas do conhecimento. Deve oferecer, ainda, discussão sobre propostas de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. Deve vir acompanhado do livro do aluno em forma integral.

Se o professor já conta com um livro didático dirigido exclusivamente a ele, cuja existência é recomendada expressamente pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, com sugestões de práticas pedagógicas, conteúdos programáticos e leituras suplementares, por que esse interesse do docente em ler um texto que se dirige explicitamente ao estudante? O que espera o educador encontrar nesse texto? Como o docente se coloca como o "outro" dessa interlocução?

Não estaria o professor interessado, de fato, em se inteirar do pensamento e da prática lingüística propostos ao interlocutor pelo autor no texto de *Apresentação*? Não estaria o docente em busca de se inteirar de outros referenciais teóricos e práticos em relação à linguagem e ao seu ensino (eventualmente não descritos no **livro do professor**) apontados explicitamente para o estudante na *Apresentação*? O texto de *Apresentação* deixa bem patente uma concepção autoritária de língua e uma sugestão de prática pedagógica que muito interessam ao corpo docente, já que o autor acena-lhe freqüentemente com uma proposta didática tida como “eficiente”, “inovadora” e “prática”.

A explicitude do texto revela-se, porém, apenas em sua estrutura formal, pois em suas entranhas todo enunciado carrega também outros discursos que subjazem ao que é, aparentemente, dito. Assim, muitas vezes, o texto se dirige também – ou exclusivamente – a um outro interlocutor que não àquele a quem explicitamente se destina, ou seja, nem sempre o destinatário explicitado de um texto é o único a que se visa atingir discursivamente.

Nesse sentido, a *Apresentação*, embora se dirija explicitamente ao estudante, vai sobretudo ao encontro dos interesses do professor, já que esse texto introdutório elenca as vantagens e méritos da concepção de linguagem adotada pelo livro didático, além de propor o estabelecimento de um conteúdo prévio e seu seqüenciamento ao longo do período letivo. Trata-se de argumentações que visam a cativar o interlocutor no intuito familiarizá-lo com a proposta do livro e de facilitar-lhe o trabalho em sala de aula. O professor, como interlocutor da *Apresentação*, não é uma terceira pessoa – um "ele" –, mas uma verdadeira segunda pessoa, um "tu" do discurso a quem o texto de *Apresentação* visa a atingir discursivamente.

O texto de *Apresentação* procura estabelecer certos pressupostos lingüísticos e determinadas práticas pedagógicas para o professor, que é o seu leitor efetivo. Assim, a *Apresentação* acaba por influir tanto na concepção lingüística adotada pelo professor quanto na prática pedagógica por ele empregada em sala de aula.

A *Apresentação* procura estabelecer uma concepção de língua para o professor, no intuito de fazer com que o docente encampe a proposta pedagógica do livro didático. Essa proposta apresenta-se como abalizada institucionalmente pelos órgãos oficiais de poder e reflete, também, os interesses da indústria do livro didático. Desse modo, o discurso e a prática docente em sala de aula acabam por reverberar o ideário lingüístico proposto pelo livro didático, que representa o discurso pedagógico instituído pelas instâncias hegemônicas de poder.

Sintonizados, pelo menos formalmente, com os pressupostos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa procuram descortinar

para o professor – e, conseqüentemente, influir em sua prática cotidiana – a visão da língua como promotora da interação entre os interlocutores. Por exemplo, Cereja e Magalhães (1999: 3) entendem que o interlocutor deva considerar que a "língua é mudança, interação e transformação". Já Campedelli e Souza (1998: 3) propõem que o leitor de sua *Apresentação* conceba a linguagem como algo "que se relaciona a uma leitura do mundo". Guimarães e Guimarães (1997: 3) apontam para o interlocutor de seu texto introdutório a concepção de língua "como vetor na construção do sentido".

Tais concepções interacionistas do fenômeno lingüístico visam a sintonizar o interlocutor com as propostas delineadas pelos PCNs, que norteiam a confecção dos livros didáticos apresentados à comissão avaliadora do Ministério da Educação, a qual é responsável pela avaliação oficial dos mesmos e pelas recomendações quanto à qualidade pedagógica desses livros, que serão então adotados ou não pelos professores, a partir dessas recomendações. O professor, então, vê-se instado a aderir a essas diretrizes pedagógicas, já que, além de representarem o discurso hegemônico, apresentam-se também como perspectivas "modernas" e "inovadoras".

Os textos de *Apresentação* também procuram estabelecer de antemão um determinado seqüenciamento do conteúdo programático a ser seguido pelo professor ao longo do período letivo. O autor do livro didático acaba por fixar para o professor *um roteiro prévio* a ser seguido nas aulas. Segundo Souza (in Coracini, 1999: 29), no livro didático "o conhecimento é classificado, obedecendo a uma ordem já consagrada". Assim, o docente acaba muitas vezes por reproduzir em suas aulas a visão estandardizada e compartimentalizada da linguagem proposta pelo livro didático.

Como exemplificação do estabelecimento de um roteiro predeterminado de conteúdos constantes nos textos de *Apresentação*, podem-se citar os seguintes:

a) na *Apresentação* de Sarmiento (2001: 3), lê-se que "os conteúdos gramaticais estão distribuídos em cinco partes – *A Língua Portuguesa, Fonologia e Ortografia, Morfologia, Sintaxe e Estilística*";

b) Ernani e Nicola (1997: 3) escrevem em seu texto introdutório que optaram "por dividir cada volume em três partes independentes, porém complementares: língua, literatura e redação";

c) a *Apresentação* de Mesquita (1999: 3) estabelece um conteúdo programático dividido em "Fonética / Fonologia, Morfologia e Sintaxe".

Em alguns casos, o texto da *Apresentação* já traz, inclusive, um roteiro preestabelecido de como o professor deve desenvolver em sala de aula cada capítulo da obra. É o que se observa, por exemplo, na *Apresentação* de Faraco e Moura (2001: 3), em que se detalha a estrutura de cada capítulo do livro: "texto, estudo do texto, literatura, gramática, recursos de estilo, redação, questões de vestibulares e sugestões de atividades complementares". Infante (2000: 3) em seu texto introdutório revela ao interlocutor que cada unidade de sua obra "está dividida em três partes: *Para ler a literatura, Do texto ao texto e Gramática aplicada aos textos*". Na *Apresentação* de Platão e Fiorin (2002: 3), lê-se que "cada uma das lições consta de quatro partes distintas: 1) exposição teórica; 2) texto comentado; 3) exercícios; 4) proposta de redação".

Na *Apresentação* de Infante (2000: 3), o autor desce a minúcias procedimentais de como deve ser produzida uma aula de leitura. Note-se aqui que o tratamento de terceira pessoa dado ao estudante coloca o professor efetivamente como o "tu" da enunciação (apesar de o texto de *Apresentação* iniciar-se com um vocativo dirigido ao estudante, como "Caro estudante" ou "Caro aluno", por exemplo):

Antes de mais nada, deve-se simplesmente *ler* o texto literário. Depois desse primeiro contato, seguem-se a releitura, a análise, a informação complementar da Teoria Literária, da História, da Sociologia, da Filosofia (...) Aula de literatura é *aula em que se lêem textos literários*, não é aula de 'ilustrada' com trechos literários. Deve-se colocar o texto literário como centro da aula, lê-lo, relê-lo, em silêncio, em voz alta – é assim que, depois de algum tempo, cada aluno se tornará um *leitor de literatura*. E o leitor de literatura é, sem dúvida alguma, um leitor específico, diferente do leitor de jornal e de revista.

Os textos de *Apresentação* também advertem o interlocutor – no caso, o professor – de que o ensino de língua não deve ser um ensino de regras ou memorização de nomenclaturas. Nesse sentido, procura-se chamar a atenção desse pretense interlocutor para a perspectiva de uma língua viva e dinâmica. A *Apresentação* procura sintonizar-se – pelo menos explicitamente – com as recomendações estabelecidas pelo poder público, que, em última instância, é quem chancela ou não determinada obra didática. No PNLEM/2007 lê-se:

Será valorizada a obra que:

5) observe os fundamentos da língua e dos diferentes tipos de texto, inclusive o literário, evitando qualquer perspectiva que enfatize a memorização de nomenclaturas, conceitos e regras.

Essa orientação das instâncias oficiais de poder acaba por condicionar a discursividade texto de *Apresentação*, como se observa nos exemplos abaixo:

a) Nicola (2004: 3) em seu texto introdutório adverte que "o estudo de gramática não pode ser confundido com conhecimento de nomenclatura, classificação de palavras e orações, memorização de regras e suas exceções";

b) na *Apresentação* de Pasquale e Infante (1999: 3), argumenta-se que "a gramática é um instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua. A Gramática, e não as gramatiquices";

c) na *Apresentação* de Miguel (1989: 3), o autor argumenta que "só o texto é vivo e dinâmico [pois] os princípios do idioma palpitam e pulsam nos textos" e não na gramática normativa.

Interessa ao texto de *Apresentação* cativar a simpatia e o interesse do professor, pois é o docente, em última instância, o responsável pela efetiva adoção do manual didático na escola. Uma das estratégias de convencimento da *Apresentação* é mostrar-se, aos olhos do professor, em sintonia com as recomendações pedagógicas oficiais, pois a viabilidade e a permanência de uma obra no concorrido mercado de livros didáticos dependem sobremaneira

de sua adoção por parte dos professores em seus respectivos estabelecimentos educacionais.

4.4 A constituição da identidade nacional por meio da linguagem

Os textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa desenvolvem também o chamado discurso fundador (cf. Orlandi, 2003b) como uma de várias estratégias argumentativas de sua discursividade. A ideologia desse discurso nos textos introdutórios vai ao encontro das recomendações estabelecidas pelo poder hegemônico e das pretensões comerciais da indústria capitalista do livro didático no Brasil.

Para a definição de discurso fundador, baseamo-nos em Orlandi (2003b: 12-13), que o define como aquele discurso que:

vai nos inventando um passado inequívoco (...) que dá a sensação de estarmos dentro de uma história (...) São enunciados que ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica (...) são espaços de identidade histórica: é memória temporalizada, que se apresenta como institucional, legítima. [Esses discursos] nos constroem um imaginário social que nos permite fazer parte de um país, de um Estado, de uma história e de uma formação social determinada.

A mesma autora (idem: 13), porém, adverte:

Não estamos pensando a história dos fatos, e sim o processo simbólico (...) é a memória histórica que se faz pela 'filiação'. Aquela na qual, ao significar, nos significamos.

A adoção da ideologia do chamado discurso fundador constitui uma das estratégias de convencimento estabelecida pelos textos de *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa. São freqüentes nesses textos introdutórios referências à língua como fator de constituição da nacionalidade,

da cidadania, da classe social. Procura-se criar com esse discurso a imagem de uma *irmandade* entre os falantes, de uma *comunhão lingüístico-social* – fruto de uma *história comum* –, que garanta ao interlocutor o sentimento de *pertença* a uma comunidade historicamente estabelecida. Fundam-se, assim, identidades historicamente abalizadas tanto para a língua quanto para os sujeitos que a utilizam cotidianamente, num *processo simbólico* que visa a estabelecer as bases de um imaginário coletivo comum, do qual emergem as noções de pátria, nação e cidadania.

O discurso fundador visa a que o sujeito se sinta inserido numa imagética historicamente construída pelo discurso hegemônico, daí o seu caráter de *filiação*. Objetiva-se fazer com que o interlocutor se sinta inserido em uma história social comum, que se sinta partícipe dela. Nesse sentido, Orlandi (2003b: 13-14) argumenta que:

Essa é também uma das características do discurso fundador: a sua relação particular com a ‘filiação’. Cria tradição de sentidos (...) Produz desse modo o efeito do familiar.

O discurso fundador se estabelece, nos textos de *Apresentação*, por meio da vinculação entre língua e sociedade nacional. A língua, na visão dos textos introdutórios de livros didáticos de Língua Portuguesa, seria um dos esteios da constituição de uma nacionalidade, de um país, de uma cultura. Cria-se, com esse discurso, um espaço simbólico que remete a uma historicidade que – *factual ou não* – estabelece vínculos de pertencimento entre os interlocutores, irmanando-os simbolicamente por meio da linguagem.

A seguir, relacionamos alguns trechos de textos de *Apresentação* de livros didáticos em que ecoa o discurso fundador:

a) Giacomozzi et al (1999: 3): “Nossa intenção maior é despertar, em cada leitor, o interesse, o gosto, o amor pela língua portuguesa, que, antes de tudo, é **símbolo de nossa nacionalidade**.” (destaque nosso)

b) Platão e Fiorin (2002: 3) afirmam em sua *Apresentação* que a aptidão para ler e produzir textos com proficiência: “Constitui uma condição indispensável para o exercício da **cidadania**, na medida em que torna o

indivíduo capaz de compreender o significado das vozes que se manifestam no debate social.” (destaque nosso)

c) Guimarães e Guimarães (1997: 3): “Estas páginas resumem a busca que nos tem acompanhado ao longo de nossa atividade: (...) resguardar o **culto à língua-mãe, para proteger as raízes e a integridade cultural do indivíduo.**” (destaque nosso)

d) Faraco e Moura (2001: 3): “Esperamos que essa coleção contribua de fato para que os alunos possam compreender e usar a Língua Portuguesa como **língua materna**, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da **própria identidade.**” (destaque nosso)

e) Abaurre et al (2003: 3) destaca em sua *Apresentação*: “*Minha pátria é minha língua*, disse Caetano Veloso em uma de suas conhecidas canções. Pois bem, se nossa língua é nossa pátria, ela nos define, nos dá identidade, **nos diferencia dos demais povos**”. (destaque nosso)

Nesses exemplos, vislumbramos a retomada, no texto de *Apresentação*, do discurso pedagógico hegemônico, que, por meio do discurso fundador, procura justificar o estudo sistemático e institucional da língua: o domínio da língua materna seria um dos fatores de resgate da nacionalidade, da cidadania, da identidade nacional.

Esse discurso hegemônico é prontamente esteado pelo aparato estatal, já que a própria Constituição Federal estabelece a língua portuguesa como a língua *oficial* da República. Em seu Capítulo III (“Da Nacionalidade”), a Carta Magna deixa expresso (Brasil: 24)

Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

§ 1º. São símbolos da República Federativa do Brasil a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais.

Salta aos olhos, nesse dispositivo constitucional, a vinculação *institucional* da língua com os pilares da constituição da nacionalidade. Tão sedimentado no senso comum está o vínculo, simbolicamente construído pelo discurso hegemônico, entre a pátria e a língua, que o texto constitucional

emparelha, num mesmo artigo, a língua e os outros símbolos nacionais como “a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais”.

Nesse sentido, segundo Berenblum (2003: 17):

A nação necessita de unidade e essa unidade – cultural e lingüística – possibilita a identificação dos indivíduos como cidadãos. É durante esse processo que se difunde de maneira oficial a idéia de língua materna e ela funciona como fator de unidade e símbolo de identidade.

Naturaliza-se, assim, a visão de uma “língua nacional” como a língua da união e do conagraçamento e como *bem comum* que está acima de distinções de etnia, classe social ou cultura.

Em nenhum texto de *Apresentação* constante do *corpus* se faz menção à existência de outras línguas faladas efetivamente no território nacional, como as línguas indígenas e a língua dos imigrantes, por exemplo. Para o texto de *Apresentação*, o português seria, assim, o único idioma a que o interlocutor teria acesso em sua vida cotidiana. Esse ocultamento da diversidade lingüística nacional atende, no entanto, aos interesses da indústria do livro didático, que precisa vender um mesmo produto em todo o território nacional.

O que se observa nos textos introdutórios de obras didáticas de Língua Portuguesa é o emprego recorrente da relação entre a língua e a história cultural dos interlocutores, no sentido de estabelecer um vínculo comum e *necessário* entre os falantes. Estabelece-se, assim, uma relação de pertença a uma determinada comunidade – no caso, a *comunidade dos falantes de língua portuguesa*.

Para o discurso dos autores de textos de *Apresentação* não importa que a realidade sócio-histórico-cultural dos interlocutores seja múltipla e variada e muito menos que a diversidade lingüística salte-nos aos olhos (como na realidade brasileira) – o que importa é que se crie, por meio do discurso fundador, um espaço simbólico em que se naturalize para o interlocutor a visão – simbolicamente construída por meio da linguagem – de uma comunidade

cujos sujeitos se sintam irmanados por vínculos históricos e lingüísticos comuns.

O discurso fundador presente nos textos de *Apresentação* procura estabelecer uma identidade para o falante, para a sua comunidade, para o seu país, para a sua ambiência sócio-cultural e histórica, objetivando, no dizer de Orlandi (2003b), constituí-los “em sua especificidade como objeto simbólico”. Esse simbolismo discursivo ecoa em nossa história cotidiana, reforçando nossos laços sociais e sedimentando nossa identidade histórica enquanto povo nacionalmente constituído.

O discurso fundador reveste-se de institucionalidade, já que a ideologia hegemônica lhe confere um estatuto de *veracidade* e até mesmo de *necessidade*: pela linguagem construímos espaços, lugares de memória, que nos individualizam como nação, como partícipes de uma mesma história, seja essa história factual ou simbolicamente construída.

A ideologia do discurso fundador presente nos textos de *Apresentação* vai ao encontro dos interesses econômicos da indústria do livro didático, a qual amealha vultosos lucros⁷ vendendo um mesmo produto do Oiapoque ao Chuí – afinal, por pertencermos a uma só pátria, falamos uma “única” língua, não é mesmo?

4.5 A efetiva interlocução no gênero *Apresentação*

A partir de pesquisa de sondagem meramente ilustrativa a que procedemos junto a estudantes e professores (cf. Anexos I e II), procuramos identificar o efetivo leitor do texto de *Apresentação* do livro didático. Na análise dos dados, apoiamo-nos em nossa experiência de mais de vinte anos em sala de aula e, também, em entrevistas informais feitas com professores e estudantes com os quais tivemos efetivo contato.

⁷ O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: 2007) relativo ao ano de 2007 estabeleceu um total de R\$710.561.866,01 em contratos com editoras comerciais (dados disponíveis em <<http://www.fnde.gov.br>>).

Mesmo considerando a relatividade das respostas obtidas em ambiente não controlado de pesquisa, esperamos ter conseguido traçar um panorama o mais fidedigno possível com a realidade dos fatos.

A primeira pergunta (cf. Anexos I e II, QUESTÃO 01), comum aos questionários dirigidos a estudantes e professores, objetivou constatar como estudantes e professores concebem a relevância do livro didático no processo educacional, já que a obra didática é um instrumento constante e sistemático na prática pedagógica desenvolvida cotidianamente em nossas escolas, tendo sua adoção recomendada inclusive pelos órgãos governamentais através do Programa Nacional do Livro Didático.

Para o professor, o livro didático parece constituir explicitamente um instrumento importante no contexto do processo de ensino-aprendizagem, já que a proporção dos docentes que o consideraram “muito importante” ou “relativamente importante” chega a 93,4% do total de pesquisados. Ou seja, a obra didática tem ampla aceitação por parte daqueles profissionais que, em última instância, coordenam e medeiam, concretamente, o processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas.

Vários fatores contribuem para que o livro didático tenha essa ampla aceitação entre o corpo docente. Um dos fatores é a praticidade proporcionada pela obra didática em relação à organização do conteúdo e à existência, no corpo da obra, de numerosos exercícios e questões, o que alivia sobremaneira a carga de trabalho do professor na preparação e execução de suas aulas. Outro fator relevante para a aceitabilidade do livro didático entre os professores é o respaldo institucional que lhe é garantido por especialistas do Ministério da Educação, pelo aparato editorial, pela escola e pelo corpo docente em geral, o que faz com que a presença do livro didático em nosso sistema educacional seja concebida como algo natural e até mesmo necessário.

Nesse sentido, segundo Coracini (1999: 35):

Embora reconhecendo os defeitos dos livros, muitos professores preferem adotar um por diversas razões: os alunos não ficam perdidos, sem referência para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perde tempo com

conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar as aulas.

Também na opinião dos estudantes (cf. Anexo I, QUESTÃO 01), o livro didático parece ter um papel importante no dia-a-dia da prática pedagógica na escola, já que a proporção dos que o consideraram “muito importante” ou “relativamente importante”, segundo nossa pesquisa, chega a 91,43% do total de entrevistados.

Dentre os fatores que contribuem para que o livro didático tenha grande aceitação entre os estudantes destaca-se o fato de ele sistematizar didaticamente o conteúdo a ser estudado, apresentar exercícios de aprendizagem e numerosas questões de exames vestibulares (o vestibular, como se sabe, ainda é a meta suprema do nosso aluno de ensino médio), além, é claro, de o livro ser abalizado institucionalmente pelo Ministério da Educação (MEC), pelas editoras, pela escola, pelo professor e pela própria família do estudante.

Em relação a esse primeiro questionamento, é relevante o fato de *nenhum estudante e nenhum professor* do total de pesquisados terem considerado o livro didático “sem nenhuma importância” e apenas 6,6% dos educadores e 8,57% dos educandos terem afirmado ser o livro didático “pouco importante” no processo de ensino-aprendizagem. Tal fato corrobora o senso comum institucionalmente estabelecido de que a obra didática tem um papel relevante e até imprescindível no desenvolvimento das práticas pedagógicas em nossas escolas.

Essa atitude de aceitação ao livro didático por parte de professores e estudantes liga-se, sem dúvida, a uma legitimação da obra didática em nossa sociedade, e essa legitimação, segundo Coracini (1999: 33):

Provém do reconhecimento de valores que constituem a ética de um grupo social. Legitima-se aquilo que é considerado um valor, isto é, aquilo que, de uma forma ou de outra, constitui um BEM, em oposição a algo que seria negativo, maléfico, assim considerado pelo indivíduo e pelo grupo social a que pertence.

A legitimação do livro didático se opera, sobretudo, por meio da escola, pois cabe a essa instituição social, por meio do discurso pedagógico estabelecido hegemonicamente, definir o que é pertinente ao professor ensinar e ao estudante aprender. À instituição escolar cabe estabelecer os papéis sociais dos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem formalmente estabelecido. Dessa maneira, a escola define o que pode e deve ser estudado / aprendido e como deve ser conduzido o processo de ensino-aprendizagem. Tais regras fixam as relações de poder e pressupõem valores estabelecidos como verdades por determinado grupo social através do discurso pedagógico hegemônico.

É nesse contexto que se insere o emprego do livro didático na escola, que, legitimando a obra didática comercializada, estabelece o livro como base para a prática de professores e estudantes em sala de aula. Dessa maneira, o livro didático funciona como o detentor de verdades institucionalizadas que devem ser assimiladas pelos atores do processo educacional na escola, já que estabelecidas por um discurso pedagógico ideologicamente hegemônico.

Como resultado desse processo discursivo, ocorre a naturalização do emprego do livro didático por parte do professor e do estudante, cedendo-se à obra didática a autoridade de estabelecer conteúdos, habilidades, competências e metodologias a serem implementadas ao longo do período letivo, sem que se questionem os seus condicionamentos ideológicos. Nesse sentido, Souza (in Coracini, 1999: 28) argumenta que:

O livro didático parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento, 'forma' no sentido de seleção e hierarquização do chamado 'saber'.

Por ser abalizado, aceito e recomendado pela instituição escolar, o livro didático exerce grande influência entre professores e estudantes, que, muitas vezes, tem-no como uma imposição inescapável. A escola encampa o projeto pedagógico proposto pela obra didática publicada pelas editoras, que por sua vez, é recomendado, na maioria das vezes, por especialistas do MEC.

Esse fato faz com que, quase sempre, professores e estudantes acatem o discurso pedagógico oficial da *necessidade* do livro didático. Tal aspecto deve ser levado em conta ao nos depararmos com os números revelados pela QUESTÃO 01 de nosso questionário. Como se trata de um levantamento feito entre professores e estudantes *dentro do estabelecimento escolar*, é o caso de se perguntar até que ponto esses sujeitos não foram influenciados em suas respostas pelo discurso oficial da necessidade de um material didático institucionalmente recomendado.

Não nos esqueçamos de que a identidade do sujeito está estreitamente vinculada ao ambiente institucional em que ele se encontra inserido e que, segundo Bronckart (apud Brandão et al, 2003: 26):

O lugar social (instituições, aparelhos ideológicos, espaço das práticas cotidianas, etc.), o destinatário assim como o enunciador – todos esses fatores definem a situação material de enunciação.

Em nossa pesquisa consideramos que professores e estudantes se vêm instados a acatar o discurso do livro didático, uma vez que esses atores do processo de ensino-aprendizagem falam de um espaço – no caso a escola – em que esse discurso é naturalizado institucionalmente.

O objetivo de nosso segundo questionamento (cf. Anexo II, QUESTÃO 02) é constatar a coerência entre o reconhecimento pelos professores da importância do livro didático (QUESTÃO 01) e o seu uso efetivo nas salas de aula.

Em relação a esse questionamento, a proporção dos professores que afirmaram utilizar o livro didático em suas aulas chegou a 96,7% do total de pesquisados e *nenhum docente respondeu que não faz uso do livro didático em suas aulas*. Assim, o professor encara, pelo menos discursivamente, a obra didática como uma ferramenta útil no contexto do processo de ensino-aprendizagem e do livro didático faz uso efetivo ao longo de suas aulas. Tal fato sugere que o livro didático exerça uma expressiva influência no dia-a-dia da prática docente, seja no estabelecimento de habilidades e competências,

seja na proposição de seqüenciamento do conteúdo a ser abordado, seja na sugestão de tarefas a serem executadas pelos estudantes em sala de aula.

Além da legitimação ideológica do livro didático, operada institucionalmente pela escola por meio do discurso pedagógico hegemônico, a praticidade da obra didática acaba por conquistar o professor, supostamente o aliviando de uma carga de trabalho estafante, quer no estabelecimento de habilidades e competências, quer na proposição de conteúdos, quer na sugestão de práticas didático-pedagógicas para o dia-a-dia da sala de aula. A esse respeito, confirmam-se depoimentos de professores citados por Coracini (1999: 36):

Professor 1: “Este livro aqui / tem todos os defeitos do mundo / a gente sabe disso / né? Só que eu prefiro ainda adotar um livro que nem esse / que o aluno tem facilmente / que o irmão já tinha / o primo / o vizinho / do que ficar sem livro na sala.”

Professor 2: “Eu gosto / a gente usa / porque tem muitos exercícios também de dificuldade da língua sabe? / ‘porque’ junto / com acento / sem acento / ‘mal’ com L / ‘mau’ com U.”

Professor 3: “O livro é importante porque sem o livro o aluno fica olhando para o teto...”

Batista (in Rojo e Batista, 2003: 28) aponta alguns fatores que condicionam o largo uso dos livros didáticos entre os professores brasileiros:

Seja em razão de uma inadequada formação de professores, seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e fazer circular o livro no Brasil (particularmente, para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregados por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

O próprio estudante também naturaliza essa "facilitação" do processo de ensino-aprendizagem inscrustrada à imagem do livro didático, como se observa neste depoimento citado por Coracini (1999: 40):

Estudante: “Agora não é aquela correria de copiar texto / assim a gente pode ter o texto no livro já / a gente pode ter lição de casa / com mais tranqüilidade / tá melhor / acho que tá melhor com o livro.”

Como se vê, professores e estudantes ressaltam em sua fala este aspecto prático do livro didático: o de um *facilitador* do processo de ensino-aprendizagem.

Objetivou-se constatar (Anexo II, QUESTÃO 03) também se o livro didático, segundo afirmaram os professores entrevistados, constitui a única fonte orientadora da prática educativa cotidiana do professor ou se o docente utiliza textos alternativos (de outros livros didáticos ou não) não contemplados na obra didática adotada oficialmente pela escola.

O professor declara não encarar o livro didático adotado oficialmente pela escola como única fonte orientadora de sua prática educativa, uma vez que *100% dos entrevistados* afirmaram usar textos alternativos à obra didática oficialmente adotada. Observa-se, a partir das respostas dadas, que os docentes consideram ter uma certa independência na implementação de sua prática educativa em sala de aula: utilizam o livro didático adotado oficialmente pela instituição escolar, mas não abrem mão de utilizar outros textos alternativos em sua prática docente.

Apesar do discurso da “eficiência”, da “praticidade”, da “modernidade” e da “inovação” da proposta do livro didático presente no texto de *Apresentação*, o professor, mesmo assim, faz uso de outros textos em suas aulas. Vê-se aqui uma atitude de tentativa de afirmação da identidade do professor em face do projeto pedagógico homogeneizante implantado pela escola, pois apresenta traços de “resistência” à hegemonia institucionalmente estabelecida pela instâncias de poder.

O fato de o docente não se contentar apenas com o livro didático oficialmente adotado na escola revela também uma tendência à diversidade

identitária dos professores em relação às suas práticas pedagógicas cotidianas. Esse movimento, no entanto, vai de encontro ao discurso da *Apresentação*, o qual procura homogeneizar a identidade do interlocutor e fazê-lo crer que o livro didático basta a si mesmo como teoria e prática pedagógicas eficientes, inovadoras e completas.

A liberdade de empregar textos que não constem da obra didática oficialmente adotada pela escola, no entanto, é relativa e, de certa maneira, enganadora, uma vez que a grande maioria dos textos alternativos empregados pelos professores provém de outros livros didáticos disponíveis no mercado e distribuídos gratuitamente aos professores pelas editoras, no intuito de que tais obras sejam adotadas futuramente.

Constitui prática comum a ida de representantes comerciais das editoras às escolas, geralmente ao final do período letivo, para oferecerem aos professores as “últimas novidades” em matéria de livros didáticos e paradidáticos. É desse material que geralmente provêm os textos “alternativos” que o professor utiliza em sala de aula. Assim, a influência do discurso pedagógico encampado pelo livro didático permanece hegemônico, uma vez que, dos textos “alternativos” empregados pelo professor como complementação à obra didática oficialmente adotada na escola, a maior parte do material dito “alternativo” provém de outros livros didáticos disponíveis no mercado editorial, os quais em nada diferem substancialmente da obra adotada pela escola.

Mesmo quando o professor se vale de outras fontes de consulta, como jornais e revistas, para a elaboração de material didático alternativo, a influência do livro didático acaba se revelando, pois, segundo Coracini (1999: 24):

Em alguns professores que se vêem incentivados a usarem textos extraídos de revistas e jornais e a 'criarem' as perguntas de compreensão ou os exercícios, ainda aqui, o que constatamos é a *repetição das mesmas maneiras de proceder do livro didático* (o mesmo tipo de perguntas que seguem a linearidade do texto, nas atividades de leitura; o mesmo uso do texto a ser lido ou a ser redigido: ensinar formas gramaticais). O

livro didático já se encontra, de certo modo, 'internalizado' no professor.

Se não chega a ser unanimidade absoluta entre professores e estudantes, o livro didático de Língua Portuguesa, contudo, tem uma ampla penetração e influência no contexto educacional brasileiro, como sugerem os resultados obtidos na QUESTÃO 01. A obra didática é parte integrante do dia-a-dia de nossas escolas, e os professores por ela se orientam, tanto no estabelecimento de habilidades e competências esperadas dos alunos, quanto na proposição de conteúdos a serem estudados e também na sugestão de tarefas diárias aos estudantes.

Foi perguntado também (cf. Anexo I, questão 02 e Anexo II, questão 04), se estudantes e professores já leram o texto de *Apresentação* do livro didático. O objetivo desse questionamento foi observar se estudantes e professores, que têm no livro didático um orientador do programa a ser desenvolvido ao longo do período letivo, lêem efetivamente o texto que apresenta a obra didática.

Pelas respostas apresentadas, o professor parece ser um leitor efetivo do texto de *Apresentação* do livro didático (80% disseram já ter lido o texto de *Apresentação*), apesar de esse texto introdutório não ser dirigido *explicitamente* a ele. O professor conta, por recomendação expressa do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM, 2007), com um texto exclusivo na obra didática distribuída gratuitamente aos docentes.

O interesse revelado pelos professores na leitura do texto de *Apresentação* dedicado explicitamente ao estudante deve-se a muitos fatores, entre eles o fato de o professor ser o verdadeiro "outro" da interlocução e buscar, no texto introdutório do livro didático, outras diretrizes para a implementação de um projeto educacional institucionalmente abalizado pelo discurso pedagógico hegemônico.

Em relação ao texto de *Apresentação* dirigido explicitamente ao estudante, é como se o docente, em face desse evento enunciativo, "não quisesse ser deixado *de fora*", já que em nosso tradicional sistema educacional

o professor ainda se vê como um dos principais – se não o principal – atores do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de o texto de *Apresentação* do livro didático dirigir-se de maneira explícita ao estudante, este, porém, não tem, segundo sugerem as respostas dadas, o hábito de ler o texto introdutório diretamente dirigido a ele. A quase totalidade dos estudantes pesquisados (80%) afirmou que *nunca leu* um texto de *Apresentação* de livro didático, mesmo esse texto trazendo em seu início um vocativo bem explícito (como “Caro estudante”, por exemplo) dirigido ao aluno.

Também foi perguntado a estudantes e professores (cf. Anexo I, questão 03 e Anexo II, questão 05) do que trata o texto de *Apresentação*. O objetivo desse questionamento foi observar se, mesmo não tendo tido contato efetivo com o texto de *Apresentação* do livro didático, professores e estudantes tinham uma concepção predeterminada ou apriorística desse gênero textual.

Dos estudantes que afirmaram nunca terem lido o texto de *Apresentação* do livro didático (112 alunos ou 80% do total de pesquisados), 87 alunos (ou 77,67%) responderam ao questionário proposto, expondo o que, na sua concepção, propõe o texto introdutório da obra didática e como esse texto materializa um gênero específico. Os 25 estudantes que não opinaram acerca do que trata o texto de *Apresentação* de livro didático ou deixaram o formulário em branco ou simplesmente escreveram frases do tipo “não sei” / “nunca li”. A maioria dos estudantes consultados, contudo, respondeu à questão discursiva proposta.

Dos professores que disseram nunca terem lido o texto de *Apresentação* do livro didático (6 professores ou 20% do total de entrevistados), 4 docentes (ou 66,7%) descreveram como acham que deve ser constituído o texto introdutório da obra didática, expondo sua possível configuração como um gênero textual específico de um determinado contexto enunciativo.

Existe, socialmente constituída, uma determinada antecipação ou expectativa por parte dos sujeitos em relação à configuração dos gêneros textuais. A expectativa gerada em virtude do contexto enunciativo permite uma

apreensão prévia de seu eventual conteúdo discursivo, ou seja, o contexto em que se encontra o gênero já fornece determinadas pistas de sua discursividade enquanto gênero textual específico.

Segundo Bazerman (2005: 53), “as pistas de contextualização nos ajudam a identificar o tipo, o gênero”, ou seja, o contexto enunciativo pressupõe para o interlocutor as eventuais configurações discursivas do gênero textual com que nos deparamos. No caso da *Apresentação* do livro didático, o simples fato de esse texto introdutório aparecer logo nas primeiras páginas do livro e estampar, com letras garrafais, em seu início o título APRESENTAÇÃO já predispõe o interlocutor a antecipar-lhe determinadas marcas discursivas, uma vez que, mesmo não tendo contato efetivo com o teor concreto do texto, o interlocutor possui uma vivência social que lhe permite inferir as intenções enunciativas desse gênero textual no contexto em que ele se materializa.

A competência lingüístico-discursiva do interlocutor, construída socialmente a partir dos vários textos que circulam em determinado momento histórico, permite que ele relacione a um texto denominado *Apresentação* determinadas características constitutivas típicas desse gênero textual específico, tais como a de ser um texto introdutório que expõe para um eventual leitor um arcabouço prévio de um outro texto que o sucederá, no caso da *Apresentação* o próprio conteúdo e a estruturação do livro didático.

Os estudantes que responderam nunca terem lido o texto de *Apresentação* do livro didático, mas que mesmo assim escreveram sobre a sua provável intencionalidade discursiva, demonstraram um conhecimento bastante razoável das características constitutivas desse gênero textual específico.

Relatamos a seguir algumas respostas dadas por esses estudantes, que, é sempre bom lembrar, disseram não ler o texto de *Apresentação* de livro didático. Não transcreveremos aqui todas as respostas dadas, uma vez que muitas se repetem, mas sim relacionaremos aquelas consideradas como mais representativas, as quais agrupamos por blocos temáticos. Acreditamos, assim, revelar um esboço representativo do que pensam os estudantes acerca da constituição do texto introdutório do livro didático.

Para vários estudantes entrevistados, o texto de *Apresentação* do livro didático evidencia as propostas didático-pedagógicas do autor da obra (os destaques são nossos):

Estudante 10: “Trata do que o livro traz, **as propostas.**”

Estudante 42: “Apresenta o livro, **sua proposta.**”

Estudante 73: “É uma introdução ao livro, o conteúdo e a **proposta** do autor.”

Alguns estudantes ressaltaram que o texto de *Apresentação* do livro didático alude a uma prática pedagógica específica encampada pelo autor da obra didática (os destaques são nossos):

Estudante 5: “Eu acho que se trata de uma apresentação sobre o tema do livro, sobre **a maneira de ensinar** que o livro traz.”

Estudante 89: “Para saber o conteúdo e o **método de aprendizagem** ensinado.”

Estudante 67: “É uma introdução do livro, suas propostas e **método de ensinamento.**”

Estudante 117: “Acredito que apresente a **metodologia** que será utilizada no acompanhamento do processo de aprendizagem.”

Estudante 103: “Sobre do que se trata o livro, **o modo de ensino, de aprendizagem.**”

Para alguns estudantes, o texto de *Apresentação* do livro didático dirige-se a um interlocutor específico, no caso, o aluno que fará uso da obra didática ao longo do período letivo regular (os destaques são nossos):

Estudante 12: “Acho que o texto da *Apresentação* se trata de uma introdução **ao aluno.**”

Estudante 132: “Acho que fala o que o autor quer passar **para os alunos.**”

Segundo alguns estudantes, o texto de *Apresentação* do livro didático não deixa de ser uma propaganda da obra didática (os destaques são nossos):

Estudante 26: “Fala do conteúdo **para interessar o leitor.**”

Estudante 113: “Acho que o texto da *Apresentação* do livro didático fala da **importância do conteúdo do mesmo.**”

Estudante 130: “A apresentação ao livro e ao **incentivo do livro na aprendizagem.**”

Estudante 58: “Provavelmente apresenta o livro, contudo as apresentações, de modo geral, são **textos promocionais das obras.**”

Estudante 6: “Acho que ele apresenta a proposta do livro, como sua organização pode nos beneficiar e **porque ele é bom.**”

Alguns estudantes afirmaram ser o texto de *Apresentação* do livro didático um esboço de como o livro está estruturado em termos de conteúdos e/ou exercícios (os destaques são nossos):

Estudante 64: “Não sei porque eu nunca li, mas deve explicar **como o livro é feito, a ordem das matérias,** eu acho.”

Estudante 124: “Descreve **como o livro está estruturado,** qual o seu propósito.”

Estudante 132: “Trata-se da apresentação do livro, falando **o que tem no livro,** a finalidade.”

Vários estudantes disseram que o texto de *Apresentação* do livro didático traça um certo perfil do autor da obra (os destaques são nossos):

Estudante 8: “Fala sobre o que se trata o livro, e **sobre quem escreveu o livro.**”

Estudante 30: “Fala sobre o livro e **sobre seus escritores.**”

Estudante 109: “A *Apresentação* fala um pouco da **vida do autor** e da obra.”

Estudante 124: “Acho que diga respeito **ao autor** e ao que veremos no livro.”

Estudante 16: “A *Apresentação* deve falar sobre **a vida do autor** ou o resumo do livro.”

Alguns estudantes afirmaram ser a *Apresentação* do livro didático um texto de corpo pequeno e, portanto, de leitura rápida (os destaques são nossos):

Estudante 129: “Se trata de **uma breve** introdução a respeito do livro.”

Estudante 27: “Trata-se de **uma breve** introdução preparativa para o conteúdo do livro.”

Com exceção dos dois últimos exemplos listados, que mencionam a “brevidade” do texto introdutório, aspecto formal desse tipo de enunciado, todas as demais respostas aludiram a determinados aspectos *discursivos* dos textos de *Apresentação*, ou seja, a expectativa dos sujeitos em relação a um texto *com o qual nunca tiveram contato efetivo* circunscreveu-se à sua discursividade enunciativa, não tendo sido arrolados eventuais aspectos formais constitutivos desses textos introdutórios.

Os estudantes fizeram referências a aspectos relevantes quanto à discursividade do texto de *Apresentação*, tais como a menção a uma *proposta* pedagógica do autor, a *metodologia* que configurará a prática pedagógica encampada pelo livro, o direcionamento explícito ao *estudante* como *provável interlocutor* do texto, a alusão a um pretenso *viés propagandístico* em relação à obra do autor e referências a uma *biografia* do autor do livro didático.

Todas as respostas colhidas dos estudantes orbitaram esses aspectos discursivos do texto de *Apresentação* da obra didática, não havendo uma única resposta sequer que destoasse desses cinco aspectos mencionados. Não houve respostas absurdas ou completamente destoantes em relação ao gênero em questão, ou que se mostrassem incompatíveis com o que temos apresentado como características dos textos de *Apresentação* de livros didáticos.

Nesse sentido, as respostas dos estudantes mostraram-se surpreendentemente coerentes e traçaram um esboço fidedigno do gênero que apresenta a obra didática, revelando que a competência lingüístico-discursiva do interlocutor decorre de uma vivência com outros textos anteriores pertencentes ao mesmo gênero prototípico.

ALGUMAS (OUTRAS) CONSIDERAÇÕES

O extenso percurso empreendido ao longo desta dissertação deixa uma conclusão inequívoca: a de não termos esgotado a intricada tessitura lingüístico-discursiva deste texto *aparentemente* simples, protocolar e despretensioso que é a *Apresentação* de livros didáticos de Língua Portuguesa. Muitos outros olhares possíveis ainda se poderiam estabelecer no intuito de se desvendarem as entranhas enunciativas dessa peça promocional da obra didática.

Além das questões sobre as quais nos debruçamos, várias outras poderiam ser levantadas, mas que não o foram em virtude das inevitáveis escolhas a que tivemos de proceder nesta pesquisa. Dentre os fenômenos não abordados, poderíamos citar, por exemplo, a seguinte questão: seria o autor do livro didático o efetivo autor da *Apresentação* ou seria esse texto, muitas vezes, produzido por um outro autor contratado pela editora justamente para esse fim, como nossa experiência de leitor – e consumidor de livros didáticos – faz sugerir?

Eis um questionamento não abordado nesta dissertação (que demandaria outros aspectos de pesquisa), mas que poderia estabelecer novas perspectivas de análise e de compreensão do discurso instaurado pelos textos de *Apresentação* dos manuais didáticos, principalmente em relação à questão de autoria desses enunciados lingüísticos. Talvez desse fato – o texto de *Apresentação* ser elaborado por um profissional especializado em escrever textos propagandísticos – decorra o modelo de "cartilha" padronizada que procura vender uma mercadoria representativa das relações sociais e, portanto, muito lucrativa para a indústria capitalista do livro didático.

Um outro aspecto intrigante que se poderia questionar é o fato de 91,43% dos estudantes considerarem o livro didático "muito importante" ou

"relativamente importante" (cf. Capítulo 4), mas não darem a mínima atenção para o texto de *Apresentação* da obra (cf. Capítulo 4). Trata-se de um texto cuja leitura, supõe-se, seja relevante para que o leitor se predisponha à concepção lingüística adotada pelo autor e à respectiva proposta didático-pedagógica desenvolvida pelo livro didático, o qual é utilizado por professores e estudantes ao longo de todo um período letivo, fazendo parte, portanto, do cotidiano desses atores do processo de ensino-aprendizagem.

O que estaria por trás desse aparente pouco caso do estudante em relação ao texto de *Apresentação* dirigido explicitamente a ele? Essa atitude não seria decorrência do também pouco caso do aluno com o discurso do livro didático em geral, já que esse discurso lhe é *imposto* autoritariamente pelas instâncias hegemônicas de poder? O estudante não é ouvido quando se vai adotar o livro didático nem tampouco tem a liberalidade de lê-lo ao seu bel-prazer, pois a própria leitura é direcionada pelo professor. Assim, poderíamos levantar as seguintes e relevantes questões: que estratégias o leitor emprega para preservar a sua identidade em face de um livro cuja leitura é imposta – e intermediada – por um “outro”? O que fica dessa leitura, e o que é dela apagado? Eis aqui questionamentos que, infelizmente, não coube analisar nesta pesquisa.

Mesmo não abordando esses e outros relevantes aspectos, esperamos, no entanto, ter conseguido estabelecer algumas características lingüístico-discursivas básicas e estruturantes do texto que apresenta as obras didáticas de Língua Portuguesa no mercado editorial brasileiro. Esperamos ter destacado algumas das inúmeras similaridades formais e discursivas dos textos de *Apresentação* das várias obras didáticas disponíveis no mercado. Esperamos também ter conseguido demonstrar que a discursividade do texto introdutório visa basicamente a *vender* o produto que alimenta o grande filão mercadológico da indústria capitalista do livro didático no Brasil, embora esse texto carregue consigo também inequívocas marcas ideológicas que irão constituir identidades para o seu autor, para o professor, para o estudante e para a língua nacional, fixando, muitas vezes, currículos, objetivos e conteúdos a serem abordados em relação ao estudo da Língua Portuguesa.

A análise do *corpus* e as pesquisas dirigidas a estudantes e a professores demonstram que o texto de *Apresentação*, apesar de dirigido *explicitamente* ao aluno, acaba por atingir de fato e principalmente o professor, na medida em que é o docente o leitor efetivo desse texto, pois o aluno praticamente não lê a *Apresentação* do livro didático (claro, pois o professor "não mandou ler!").

O fato de o professor ser o leitor quase que exclusivo do texto introdutório da obra didática reveste-se de total relevância, já que o texto de *Apresentação* estereotipa para o seu interlocutor uma concepção de língua hegemonicamente instituída e abalizada institucionalmente. E essa visão hegemônica do fenômeno lingüístico influencia sobremaneira a constituição identitária do professor, que, muitas vezes em virtude de deficiências em sua formação acadêmica ou em face da precariedade material em que se encontra a maioria de nossas escolas públicas, acaba por encontrar no livro didático o único recurso pedagógico de que dispõe para o seu trabalho cotidiano.

E nessa ciranda azeitada pelo apetite de lucro da indústria capitalista do livro didático, vão-se perpetuando visões hegemônicas estereotipadas e eivadas de predeterminações ideológicas do fenômeno lingüístico, de determinadas práticas pedagógicas e, principalmente, dos papéis sociais do autor do livro didático, do professor e do estudante, que têm suas identidades constituídas no texto de *Apresentação* segundo os interesses ideológicos e comerciais de uma indústria que precisa vender um mesmo produto de Norte a Sul deste rico e diversificado país. Credenciam-se, assim, as editoras, em virtude de seus interesses ideológicos e econômicos, como as principais norteadoras das opções ideológicas e pedagógicas oferecidas às escolas e aos professores.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, Maria Luiza Marques. *Português: língua, literatura, produção de textos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Graal, 2003.
- AMARAL, Emília et al. *Português: novas palavras*. São Paulo: FTD, 2000.
- ANDRÉ, Hildebrando A. de. *Curso de redação*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004a.
- _____. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2004b.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BERENBLUM, Andrea. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BEZERRA, Paulo. "Freud à luz de uma filosofia da linguagem". In BAKHTIN, Mikail. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRANDÃO, Helena Nagamine et al. *Gêneros dos discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2003.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 23 dez. 1996. Seção 1, p.27.833.
- BUARQUE, Cristovam. "Sou insensato". In *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 jan. 2005. Primeiro Caderno, p.3A.
- CADORE, Luís Agostinho. *Curso prático de português: literatura, gramática, redação*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

- CAMPEDELLI, Samira Youssef; SOUZA, Jesus Barbosa de. *Produção de texto & usos da linguagem*. São Paulo: Saraiva, 1998.
- CASTRO, Maria da Conceição. *Língua & literatura*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1996. v.2.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2004a. v.1.
- _____. *Gramática: texto, reflexão e uso*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2004b.
- _____. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000.
- _____. *Gramática reflexiva*. São Paulo: ATual, 1999.
- CORACINI, Maria José (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. *Identidade e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. *Discurso e ensino: contextos em construção de identidades*. Seminário apresentado no Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula. Brasília: UnB, 2005.
- _____. "Diferentes concepções de língua na prática pedagógica. In *Revista do Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste*, vol. 3, nº 2, Fortaleza, UFCE, 2001.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Linguagem & comunicação social: visões da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola, 2002.
- DIONISIO, Angela Paiva et al (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a.
- _____. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.
- ELUF, Luiza Nagib. "Um país de analfabetos". *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 22 jan. 2005. Primeiro Caderno, p.A-2.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base Editora, 2003.

- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Língua e literatura*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2001. v.2.
- FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (orgs.). *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2003.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIACOMOZZI et al. *Estudos de gramática*. São Paulo: FTD, 1999.
- GRIFFI, Beth. *Português: literatura, gramática, redação*. São Paulo: Moderna, 1994.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- GUIMARÃES; Florianete; GUIMARÃES, Margaret. *A gramática lê o texto*. São Paulo: Moderna, 1997.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- _____. *Textos: leituras e escritas: literatura, língua e redação*. São Paulo: Scipione, 2000. v.2.
- _____. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- JORDÃO, Rose; OLIVEIRA, Clenir. *Letras & contexto: língua, literatura e redação*. São Paulo: Escala Educacionao, 2005.
- _____. *Linguagens: estrutura e arte – língua, literatura e redação*. São Paulo: Moderna, 1999. v.3.
- KARWOSKI, Acir Mário et al (orgs.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

- KOCH, Ingedore Villaça et al. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. Campinas: Cortez, 2007.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Apresentação*. In BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In DIONISIO, Angela Paiva et al (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MEIRELLES, Fernando. "Pro dia nascer feliz' nos defronta com nosso futuro". In *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 fev. 2007. Ilustrada, p.E4.
- MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da língua portuguesa*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- MIGUEL, José. *Curso de língua portuguesa*. São Paulo: Harbra, 1989.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 13 de outubro de 2005.
- _____. *Catálogo do programa nacional do livro para o ensino médio: PNLEM/2005: língua portuguesa*. Brasília: SEMTEC, FNDE, 2004.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Disponível em <<http://mec.gov.br>> Acesso em 15/12/2004.
- MOURA, Mora. *Língua e literatura*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MURRIE, Zuleika de Felice et al. *Língua portuguesa*. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.
- NICOLA, José de. *Gramática da palavra, da frase, do texto*. São Paulo: Scipione, 2004.
- NICOLA, José de; TERRA, Ernani. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003a.

_____. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2003b.

PASQUALE; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1999.

PELLEGRINI, Tânia; FERREIRA, Marina. *Português: palavra e arte – literatura, gramática, redação*. São Paulo: Atual, 1997. v.3.

PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PINO, Dino Del; SCARTON, Gilberto. *Leitura, língua, literatura*. São paulo: Saraiva, 1982.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática contemporânea*. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

SANTOS, Leonor Werneck dos (org.). *Discurso, coesão, argumentação*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

SARMENTO, Leila Lauer. *Gramática em textos*. São Paulo: Moderna, 2001.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. *Português: língua, literatura, gramática, produção de textos*. São Paulo: Moderna, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Rafael Moreira da. *Textos didáticos: crítica e expectativa*. Campinas: Alínea, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAKAZAKI, Heloisa Harue. *Língua portuguesa*. São Paulo: IBEP, 2004.

TERRA, Ernani. *Curso prático de gramática*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Gramática de hoje*. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. *Gramática, literatura & redação para o ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2001.

- _____. *Língua, literatura & redação*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TORRES, Antônio. *Essa terra*. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2004.
- ZANOTTO, Normelio. *E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Sites consultados

www.cbl.org.br

www.fnnde.gov.br

www.ibope.com.br

www.mec.gov.br

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A ESTUDANTES DAS REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

QUESTÃO 01

Na sua opinião, qual a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem?

- a) muito importante**
- b) relativamente importante**
- c) pouco importante**
- d) sem nenhuma importância**

- 51 alunos optaram pela alternativa “a” (36,43%);
- 77 alunos optaram pela alternativa “b” (55%);
- 12 alunos optaram pela alternativa “c” (8,57%);
- nenhum aluno optou pela alternativa “d” (0%).

QUESTÃO 04

Você já leu alguma vez o texto de *Apresentação* situado logo nas primeiras páginas do livro didático?

- a) sim**
- b) não**

- 28 alunos optaram pela alternativa “a” (20%);
- 112 alunos optaram pela alternativa “b” (80%).

QUESTÃO 05

Do que trata o texto de *Apresentação* do livro didático?

ANEXO II

**QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A PROFESSORES
DE ESCOLAS DAS REDES PÚBLICA E PARTICULAR
DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

QUESTÃO 01

Na sua opinião, qual a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem?

- a) muito importante**
- b) relativamente importante**
- c) pouco importante**
- d) sem nenhuma importância**

- 14 professores optaram pela alternativa “a” (46,7%);
- 14 professores optaram pela alternativa “b” (46,7%);
- 2 professores optaram pela alternativa “c” (6,6%);
- nenhum professor optou pela alternativa “d” (0%).

QUESTÃO 02

Com que frequência o livro didático é empregado em suas aulas?

- a) o livro é usado com muita frequência**
- b) o livro é usado, mas sem muita frequência**
- c) o livro praticamente não é usado**
- d) o livro não é usado nunca**

- 17 professores optaram pela alternativa “a” (56,7%);
- 12 professores optaram pela alternativa “b” (40%);
- 1 professor optou pela alternativa “c” (5%);
- nenhum professor optou pela alternativa “d” (0%).

QUESTÃO 03

Além do livro didático, são usados outros textos alternativos em suas aulas?

- a) sim, sempre**
- b) sim, às vezes**
- c) usa-se apenas o livro didático**
- d) não se usam nem o livro didático nem textos alternativos**

- 20 professores optaram pela alternativa “a” (66,7%);
- 10 professores optaram pela alternativa “b” (33,3%);
- nenhum professor optou pela alternativa “c” (0%);
- nenhum professor optou pela alternativa “d” (0%).

QUESTÃO 04

Você já leu alguma vez o texto de *Apresentação* situado logo nas primeiras páginas do livro didático?

- a) sim**
- b) não**

- 24 professores optaram pela alternativa “a” (80%);
- 6 professores optaram pela alternativa “b” (20%).

QUESTÃO 05

Do que trata o texto de *Apresentação* do livro didático de Língua Portuguesa?

ANEXO III

APRESENTAÇÃO

Caro estudante:

As palavras fazem parte das mais diferentes situações que vivemos. Com elas informamos o que pensamos e sentimos, contamos fatos, externamos nossos desejos, brincamos, criamos arte, aprendemos, fazemos declarações de amor... Com as palavras agimos e interagimos com as pessoas, com o mundo.

Nessas situações de comunicação, entretanto, as palavras não são empregadas soltas ou combinadas aleatoriamente. Elas se unem, constituindo textos, orais ou escritos. Estes, por sua vez, organizam-se de modo diferente uns dos outros, dependendo de quem os produz, do interlocutor, do assunto e da intenção com são produzidos.

Assim, se desejamos, por exemplo, contar um fato vivido na infância, fazemos uso de um *relato*; se queremos contar uma história de ficção, como uma fábula, construímos um *texto narrativo*; se pretendemos ensinar alguém a fazer um bolo de chocolate, produzimos um *texto instrucional*, a receita, indicando os ingredientes e orientando sobre o modo de fazer; se tencionamos transmitir um conhecimento científico, optamos por um *texto expositivo*; se desejamos expressar nossa opinião sobre determinado assunto, recorreremos a um *texto argumentativo*, pois a intenção é convencer o interlocutor de nossas idéias, e assim por diante.

Este livro pretende ajudá-lo a se apropriar de diferentes tipos de texto que circulam socialmente e são usados nas mais variadas situações de interação verbal. Para isso, basta que você tenha vontade de explorar os múltiplos caminhos da linguagem e disponibilidade para produzir textos e realizar projetos.

Esperamos que este curso de produção de textos contribua não apenas para ampliar sua capacidade de lidar com as dificuldades e exigências da vida escolar, mas também para prepará-lo para enfrentar os desafios do

atual mercado de trabalho e exercer plenamente seus direitos e deveres de cidadão.

Um abraço,

Os Autores.

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000, p.3)

APRESENTAÇÃO

Caro estudante,

A elaboração desta gramática teve como principal objetivo apresentar os conteúdos gramaticais de maneira que possam se facilmente compreendidos e assimilados.

Para alcançar esse propósito, foram selecionados textos abrangentes e variados, que vão permitir ao usuário, interagindo com diversos tipos de linguagem, não só desenvolver seus conhecimentos gramaticais, como também adquirir maior habilidade na compreensão e produção de textos, requisitos indispensáveis para a realização pessoal e profissional do indivíduo.

Os conteúdos gramaticais estão distribuídos em cinco parte – "A língua portuguesa", "Fonologia e Ortografia", "Morfologia", "Sintaxe" e "Estilística" –, seguidas por um "Apêndice" contendo tabelas complementares para alguns dos assuntos abordados.

A introdução dos conteúdos é feita sempre de forma contextualizada, e a conceituação é apresentada em linguagem simples, clara e objetiva, aliada a farta exemplificação, e complementada por exercícios de aplicação. O quadro "Em resumo", contendo os principais tópicos trabalhados, foi concebido para reforçar a assimilação. As "Questões de vestibulares" foram selecionadas de modo a mostrar as tendências dos principais vestibulares de diversas regiões do país.

Para consultar rapidamente determinados tópicos ou detalhes dos conteúdos gramaticais, basta recorrer ao "Índice de assuntos" (no final do livro), didaticamente elaborado para agilizar esse tipo de consulta.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para despertar o interesse pelo aprendizado e pela preservação da língua portuguesa.

A autora

(SARMENTO, Leila Lauer. *Gramática em textos*. São Paulo: Moderna, 2001, p.3)

APRESENTAÇÃO

Caro aluno,

Linguagem se aprende pelo seu próprio uso – e não existe apenas um uso para a linguagem.

Essa nossa conversa tem como eixo a produção de textos. Mas não apenas isso: também o acesso a diversos setores da cultura, pois ensinar e escrever não se restringe a um punhado de regras, é algo mais amplo, que se relaciona com a leitura do mundo.

Você vai encontrar neste livro os mais variados enfoques textuais – uma espécie de continuação de seu cotidiano, pela reprodução de notícias de jornais, de manchetes, de letras de música, de trechos de poemas, do grafito no muro do colégio...

Por isso, você tem aqui alguns encontros significativos com a linguagem.

O caminho que escolhemos para tornar expressivos os conteúdos deste volume foi subordinar seu estudo à dinâmica dos textos.

Produzir textos é uma tarefa que se aprende. De que forma? Colocando a *mão na massa*: produzindo, ensaiando, errando, acertando. E também atentando para a produção cultural de seu país, mobilizando e ampliando o universo de reflexão e de crítica, modificando a sua leitura do mundo. E, principalmente, exercitando a sua sociabilidade e a cidadania.

Conte conosco!

Os autores

(CAMPEDELLI; SOUZA. *Produção de texto & usos da linguagem*. São Paulo: Saraiva, 1998, p.3)

APRESENTAÇÃO

Estudar Português: um caso de amor

Estudante amigo(a):

Seja bem-vindo(a) ao Ensino Médio!

Está começando aqui um novo momento de sua vida escolar. Você está mais maduro(a) e certamente tem mais clareza quanto aos objetivos que pretende atingir, a partir de agora, com os estudos. Por isso, esperamos que o Ensino Médio seja uma experiência bastante interessante e enriquecedora para você.

Com este livro, nós queremos contribuir bastante para essa experiência. Vamos percorrer juntos um grande roteiro de estudo da língua portuguesa. O **objetivo maior** é que você tenha a oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre a nossa língua e, ao mesmo tempo, melhorar o domínio das atividades de leitura, escrita e fala. No fim deste percurso de três anos, temos certeza de que você terá adquirido muita segurança e desenvoltura no uso do português.

NOSSA GRANDE VANTAGEM: todos nós já sabemos português!

Não precisamos, portanto, partir do zero. Falamos e entendemos a língua desde os nossos dois anos. E estamos alfabetizados (saber ler e escrever) desde aproximadamente os sete anos.

Assim, a questão é mesmo apenas de aperfeiçoar este conhecimento. Todos nós sabemos que, no uso da língua, o sapato costuma

apertar em dois pontos: no escrever e no falar em situações mais formais (falar para um grande público, por exemplo). Talvez aperte também um pouco na leitura de certos tipos de textos com os quais não estamos familiarizados.

Para desapertar o sapato nesses pontos, a solução é simples: **praticar bastante**. Temos de exercitar na escola precisamente essas atividades, porque, no cotidiano, são aquelas que nos fazemos menos.

Por isso, este nosso livro oferece a você:

a) uma grande variedade de tipos de textos para que você tenha a oportunidade de expandir sua experiência de leitor;

b) um bom número de atividades para que você possa praticar a escrita e a fala em situações mais formais e, assim, se tornar mais seguro(a) e desenvolto(a) nestas atividades.

Portanto: PRÁTICA, MUITA PRÁTICA!

Além disso, o livro oferece um conjunto de informações e reflexões **sobre** as línguas em geral e sobre a língua portuguesa em especial. Nós acreditamos que não basta praticar a leitura, a escrita e a fala. Junto com essa prática, e para garantir sua eficácia, é importante adquirir um saber sobre este fantástico fenômeno que é a linguagem verbal, somado a um conjunto de reflexões sobre a própria língua portuguesa, percebendo aspectos de sua organização estrutural e de seu funcionamento social.

Os textos literários ocupam posição de destaque no livro. Não poderia ser diferente, considerando que eles constituem uma indispensável referência para realizarmos uma leitura mais qualificada e abrangente do mundo e de nossas experiências.

Complementamos nosso estudo e fruição desses textos, fazendo com você um percurso pela história da literatura em língua portuguesa. O principal objetivo desse percurso é oferecer um conjunto de elementos para que você possa apreender mais detalhadamente a dinâmica da nossa história cultural.

Chegamos, então, ao ponto que mais nos interessa: você vai poder, ao longo do livro, observar como a língua é um fenômeno extraordinariamente **bonito e fascinante**. Nossa principal intenção aqui é que você se maravilhe com ela e se apaixone pelo seu estudo!

O autor.

(FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base Editora, 2003, p.3)

APRESENTAÇÃO

Aos estudantes

(...) saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

(Maria Helena de Moura Neves. *A gramática – história, teoria e análise, ensino*)

Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas.

(Sirio Possenti. *Por que (não) ensinar gramática na escola*)

Os dois trechos acima salientam um equívoco que marcou os estudos gramaticais na escola tradicional brasileira e apontam para um caminho moderno na relação escola/vida/estudante/gramática.

O equívoco: o estudo de gramática não pode ser confundido com conhecimento de nomenclatura, classificação de palavras e orações, memorização de regras e suas exceções. Ou melhor, o estudo de gramática não é apenas isso.

O caminho: considerando que os estudos de gramática têm como objetivo maior aprimorar o desempenho lingüístico dos falantes, levar os estudantes a uma postura de reflexão sobre a língua e a linguagem. Isso

significa conhecer a estrutura gramatical que organiza os textos, as regras que permitem diferentes possibilidades de combinar palavras para construir frases, para atingir o que realmente interessa: transformar as frases – frias estruturas gramaticais – em enunciados efetivamente produzidos em situação de diálogo, de interlocução, num dado momento, numa dada situação, com uma determinada intenção. Com todo o calor e sentido, característicos das relações humanas.

Um abraço do autor

(NICOLA, José de. *Gramática da palavra, da frase, do texto*. São Paulo: Scipione, 2004, p.3)